

Atas

I Jornadas Internacionais Online: educação,
Tecnologia e Inovação
Maio de 2014



Processos de Ensino Tecnologias e Inovação

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

ISBN: 978-972-674-746-8

Livro de Atas

COORDENAÇÃO

De

Daniela Melaré . Universidade Aberta - Portugal

Cláudia Neves . Universidade Aberta . Portugal

Conceição Courela . Membro Integrado do LEAD -UAb-Portugal

Filipa Seabra . Universidade Aberta - Portugal

Isolina Oliveira . Universidade Aberta - Portugal

Susana Henriques. Universidade Aberta -Portugal

Javier Fombona . Universidad de Oviedo - España

José António Moreira . Universidade Aberta – Portugal

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

VOLUME I

Universidade Aberta

5 a 10 de maio de 2014.

Título

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

Coordenação

Daniela Melaré . Universidade Aberta - Portugal

Cláudia Neves . Universidade Aberta . Portugal

Conceição Courela . Membro Integrado do LEAD -UAb-Portugal

Filipa Seabra . Universidade Aberta - Portugal

Isolina Oliveira . Universidade Aberta - Portugal

Susana Henriques . Universidade Aberta -Portugal

Javier Fombona . Universidad de Oviedo - España

José António Moreira . Universidade Aberta - Portugal

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

Coordenação Gráfica

C. Organizadora

Capa

C. Organizadora

Paginação

C. Organizadora

Apoio

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

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

Edição

Universidade Aberta

Disponível em:

ISBN 978-972-674-746-8

Data julho de 2014

Licença Creative Commons:



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

ÍNDICE

Apresentação

C. Organizadora

C. Científica

Comunicações organizadas por dia de apresentação

5 de maio de 2014

“As áreas vocacionais no currículo de turmas de percursos curriculares alternativos – um estudo de caso”

Glória dos Santos- Universidade Aberta-Portugal

“Bibliotecas escolares 2.0 e a implementação de portais agregadores de recursos educativos digitais”

Elsa Oliveira; José António Moreira - Universidade Aberta-Portugal

“Formação online de professores e utilização das TIC na escola: estudo de caso”

Risoleta de Jesus Pinto José Amaral Montez; Maria Luísa Lebres Aires – Universidade Aberta-Portugal

“Estudo de investigação-ação na avaliação das aprendizagens em história, no 5º ano escolaridade”

Alda Viola; Isolina Oliveira – Universidade Aberta -Portugal

“A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem”

Isabel Antunes Vieira – Universidade Aberta- Portugal

“Leer entre líneas. Una Historia de la Filosofía a través de la literatura.”

Isabel Roldán Gómez – Universidad de Oviedo –

“¿Nos ayudamos? – propuesta basada en el trabajo cooperativo”

Lucia Bento Muñiz - Universidad de Oviedo-España

“Proyecto de investigación: percepción del alumnado y sus familias sobre la educación plástica y visual”

Maria Monsalvo Pedreira - Universidad de Oviedo-España

“El empleo de un espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la materia de historia contemporánea.”

Miguel Dongil y Sánchez - Universidad de Oviedo-España

“Talento emergente organizacional: hacia una estrategia de enseñanza desde la inteligencia emocional”

Raúl de Elvira González – Universidad Nacional de Educación a Distancia - U.N.E.D.- España

6 de maio de 2014

“Perceções sobre os impactos do processo de rvcc a nível pessoal, profissional e social: estudo de caso desenvolvido num conjunto de adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria. “

Sandra Sofia Rodrigues Nobre Simplicio - Universidade Aberta-Portugal

“A ler+ em milheirós de poiares: um projeto em ação”

Olívia Brandão; Glória Bastos - Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares; Universidade Aberta-Portugal

Resolução de problemas: aprendizagem digital ou tradicional?”

Olga Sousa; Alda Pereira - Escola Secundária José Falcão, Coimbra; Universidade Aberta -Portugal

“Produção de digital storytelling como estratégia para reduzir a indisciplina na escola”

Catarina Maria Cautelas Andrade - LE@D, Universidade Aberta -Portugal

“Recursos educacionais abertos (rea) em contexto escolar: estudo de um caso numa escola do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Almeirim”

Francisco Pereira – Universidade Aberta-Portugal

“El francés lengua extranjera para el aula y para la vida”

Sergio Díaz Menéndez - Becario de docencia e investigación de la Universidad de Oviedo- España

Propuesta de innovación en el tfm “elaboración de mapas de la empresa para un aprendizaje significativo”

Elena López Conde - Universidad de Oviedo-España

“Ciencias sociales y el mundo en el que vivimos: una mirada a través de la televisión”

Iván Luces Martínez -Universidad de Oviedo- España

“Divulgación científica en educación secundaria. Organización de un “panel de jóvenes investigadores”

Javier Navas Martínez – Universidad nacional de Educación a Distancia - U.N.E.D.- España

7 de maio de 2014

Políticas educativas para a empregabilidade, uma nova geração de políticas de emprego?”

Rui Bettencourt - Universidade Aberta- Portugal

“Editor de texto coletivo (ETC) pode contribuir para que alunos da educação profissional”

Cláudia Zank; Patrícia Behar – Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Brasil

“O uso dos blogs como alternativa nas ações didáticas dos professores”

Josete Maria Zimmer - Universidade Aberta-Portugal

“O conceito de inclusão digital e a formação docente a distância”

Karina Marcon - Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil

“Estratégias de ensino na educação visual para o segundo e terceiro ciclos do ensino básico”

Maria do Carmo Pires Nunes Pereira - Universidade Aberta - Portugal

“Uma proposta teórica para a construção do conhecimento”

Ana da Palma - Universidade Aberta - Portugal

“Sinergia de la educación artística. enseñanza de la educación plástica y visual a través del siglo xx con un enfoque interdisciplinar.”

Nerea Ciarra Tejada - Universidad de Oviedo - España

“Nuevas tecnologías, nuevas oportunidades las nuevas tecnologías como recursos para democratizar la educación” Elena

Alchieri - Universidad de Oviedo- España

“Pochoclo: video interactivo en el aula virtual “

Walter Campi – Universidad Nacional de Quilmes - Argentina

“Conocer el pasado, interpretar el presente y formar el futuro”

Álvaro Fernández-Blanco González - Universidad de Oviedo- España

8 de maio de 2014

“O plano individual de transição no 3º ciclo: que repercussões?”

Helena Inês; Filipa Seabra - Universidade Aberta- Portugal

“Diretores de curso: perspectivas e caracterização de um perfil - práticas de liderança curricular e pedagógica”

Ana Paula C. F. Carlos; Filipa Seabra - Universidade Aberta - Portugal

“Projetos de leitura e trabalho colaborativo: concepções e práticas de professores e professores bibliotecários”

Helena Araújo - Universidade Aberta- Portugal

“Competências para o contexto tecnológico-musical: um foco nas tecnologias digitais online para a educação”

Fátima Weber Rosas; Patrícia Behar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

“Design pedagógico: um olhar na construção de materiais educacionais digitais”

Cristina Alba Wildt Torrezan; Patrícia Alejandra Behar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Brasil

“La importancia de argumentar en ciencia”

Janet Luis Coya - Universidad de Oviedo- España

“Propuestas didácticas inclusivas”

Ruth Gutiérrez Álvarez - Universidad de Oviedo- España

“Análisis del desempeño docente en entornos virtuales: el caso de la unidad 161 de la universidad pedagógica nacional”

José Antonio Sánchez Melena - Universidad Pedagógica Nacional, México

“Género y didáctica: aprender lengua y literatura italiana a través de las escritoras”

Daniele Cerrato- Universidad de Sevilla- España

“Incidencia de recursos disponibles en internet en los hábitos alimentarios del alumnado de 3º ciclo educación primaria de la comunidad de Madrid “

Torquemada Vidal Mª Asunción - Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED- España

9 de maio de 2014

“A quinta pedagógica como ambiente de aprendizagem. o contexto da quinta do arrife”

Rui Cordeiro da Eira - Universidade Aberta- Portugal

“Letramento digital: uma abordagem através das competências na formação docente”

Ana Carolina Ribeiro; Patricia Alejandra Behar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul -Brasil

“Proposta de formação continuada para docentes da educação superior no metaverso second life”

Sandra Andrea Assumpção Maria, Patricia Alejandra Behar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil

“Mastery learning: que contributos para o ensino-aprendizagem de alunos de português no 10º ano?”

Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo - Universidade Aberta- Portugal

“Mapeamento de competências: um foco no aluno da educação a distância”

Ketia Kellen Araújo da Silva; Patrícia Alejandra Behar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Brasil

“Propuesta para prevenir el abandono escolar en el alumnado de etnia gitana”

Ángela Antúnez Sánchez; María del Henar Pérez Herrero - Universidad de Oviedo- España

“Lengua asturiana y música: interrelación didáctica”

Emma Posada Álvarez - Universidad de Oviedo- España

“Un blog de juegos didácticos para aprender matemáticas”

Laura Muñoz-Rodríguez; Pedro Alonso; Luis J. Rodríguez-Muñiz - Universidad de Oviedo-España

“Innovación en didáctica con nuevas tecnologías: estudio del caso del instituto de enseñanzas a distancia de andalucía”

Fátima Mª Hurtado Luque – Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED- España

“La transparencia en la Formación Básica del grado en Educación Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia”

Nuria Gallego-Escudero – Universidad Nacional de Educación a Distancia - U.N.E.D.- España

COMISSÃO ORGANIZADORA

Cláudia Neves . Universidade Aberta . Portugal

Conceição Courela. Membro Integrado do LEAD -UAb-Portugal

(Coord.) Daniela Melaré . Universidade Aberta - Portugal

Filipa Seabra . Universidade Aberta - Portugal

Isolina Oliveira . Universidade Aberta - Portugal

Susana Henriques- Universidade Aberta -Portugal

Javier Fombona . Universidad de Oviedo - España

José António Moreira . Universidade Aberta - Portugal

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

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

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

Helena Inês - Mestranda UAb - Portugal

Elsa Oliveira - Mestranda UAb- Portugal

Henriqueta Costa . Doutoranda UAb - Portugal

Ricardo Oliveira . Doutorando UAb - Portugal

Antonieta Rocha - Tutora UAb - Portugal

Rute Pereira -Tutora-UAb-Portugal

Ana Neves . Tutora UAb - Portugal

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

COMISSÃO CIENTÍFICA

Cláudia Neves – Universidade Aberta - Portugal

Conceição Courela – Universidade Aberta - Portugal

Daniela Melaré – Universidade Aberta - Portugal

Darlinda Moreira – Universidade Aberta - Portugal

Filipa Seabra – Universidade Aberta - Portugal

Glória Bastos – Universidade Aberta – Portugal

Susana Henriques- Universidade Aberta -Portugal

Isolina Oliveira – Universidade Aberta - Portugal

Maria Ivone Gaspar - Universidade Aberta – Portugal

Javier Fombona - Universidad de Oviedo - Espanha

Joaquim Azevedo – Universidade Católica Portuguesa

José António Moreira– Universidade Aberta - Portugal

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

Maria Angeles Pascual Sevillano - Universidad de Oviedo - Espanha

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

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

Alexandra Lorandi Macedo - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Daisy Schneider - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maira Bernadi - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APRESENTAÇÃO

As Atas das Jornadas Internacionais Online: Educação, Tecnologias e Inovação tem como objetivo dar a conhecer os resumos das comunicações apresentadas nas Jornadas.

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

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

As comunicações das jornadas foram realizadas em dois idiomas o português e o castelhano e são oriundas das investigações de mestrados e doutoramentos já finalizados. Tanto em Portugal na Universidade Aberta como em Espanha Na Universidade de Oviedo e na Universidad Nacional de Educación a Distancia.

COMUNICAÇÕES

5 de maio de 2014

AS ÁREAS VOCACIONAIS NO CURRÍCULO DE TURMAS DE PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS – UM ESTUDO DE CASO

Maria da Glória Santos
Universidade Aberta
mariagloriasls@gmail.com

Hoje, a escola é, tem que ser, olhada como um espaço que a todos recebe e que a todos se tenta ajustar, no pressuposto de uma aceitação das diferenças de cada um dos alunos que a frequentam. Esta aceitação numa escola, inicialmente criada e pensada “apenas para elites [que] foi, lentamente, alargando a sua base de recrutamento a clientelas sociais diversas que a foram transformando numa escola de massas e de contacto entre grupos de diferentes culturas” (Leite, 2002: 12), implica, entre outros aspectos, a colocação em causa da premissa, durante tanto tempo aceite, da escola para o aluno médio. e a promoção de um currículo diferenciado, que consiga responder a essa heterogeneidade do seu público.

Simultaneamente, fruto do alargamento da escolaridade obrigatória, mas não só, verifica-se uma tendência na sociedade portuguesa atual para um prolongamento da escolaridade, situação que acaba por levar a um número demasiado elevado de alunos sem sucesso escolar. Tal significa que a escola não está a saber, ou não está a conseguir, cumprir uma das suas funções: promover o sucesso educativo de todos. Mas, se isso é uma evidência, não é menos verdade que assim a escola não cumpre a sua função social. Ora “a constatação de que, na escola, ‘não há um, mas vários insucessos’, obriga a repensar esta questão centrando-a não apenas no insucesso do aluno mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008: 6).

Esta problematização do insucesso escolar, que tem vindo a constituir-se como um tema central no discurso sobre a democratização do ensino, trouxe a público a necessidade premente de questionar se a igualdade de acesso à escola, ou seja a

materialização da ideia de uma escola para todos, seria a condição *sine qua non* para que o sucesso de todos os alunos se constituísse como uma realidade, deixando, então, de ser olhada como uma utopia. Salientem-se as palavras de Ribeiro e Ribeiro, cada vez mais atuais: "o princípio da democratização da educação traduz-se na exigência de garantir a igualdade efectiva de oportunidades no acesso aos vários níveis educativos bem como no sucesso escolar generalizado " (1990: 34).

Parece haver acordo entre todas as forças sociais e políticas quanto à grande finalidade do sistema escolar: garantir a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo para todas as crianças e jovens; promover a sua inclusão através de respostas pedagógicas diversificadas e adequadas às suas necessidades e características específicas e permitir o seu desenvolvimento global e a sua formação integral como cidadãos. Para atingir esta finalidade têm sido propostas e aplicadas várias medidas, das quais se destacam aquelas que, dirigidas ao nível básico do sistema educativo português, se concretizam na criação de turmas com percursos curriculares alternativos.

Assumindo que não existe uma postura de neutralidade, já que qualquer investigação tem, sempre, como ponto de partida um interesse, um desejo de descoberta, uma insatisfação (Sousa, 2000), este estudo encontra os seus fundamentos na realidade que vivenciamos quotidianamente enquanto docente de turmas de percursos curriculares alternativos.

Com base nesta experiência, tentamos compreender a importância que as áreas vocacionais, presentes no plano de estudos destas turmas, detêm na valorização da frequência da escola de alunos que, habitualmente, são encarados como mais um número na estatística do insucesso escolar. Ou seja, pretendemos verificar *in loco* se "os percursos curriculares alternativos" se constituíram, ou não, como uma mais-valia na inclusão e na promoção do sucesso escolar de "um grupo que, como outros grupos de alunos sociologicamente equivalente, se caracteriza por uma relação mal sucedida com a escola" (Trindade, 2011: 74).

Esta investigação centra-se, então, no estudo do plano de estudos das duas turmas, de 3.º Ciclo, de Percursos Curriculares Alternativos, existentes numa escola básica com 2.º e 3.º ciclos, tendo como foco determinante as áreas vocacionais que fazem parte desse currículo, ao longo do ano letivo de 2010/2011. Nela procuramos conhecer o nível de influência das áreas vocacionais no interesse (pelas atividades letivas) de alunos com um historial negativo no que concerne a sua relação com a frequência da escola e, também, de que forma essas áreas vocacionais se

apresentam, no contexto educativo objeto deste estudo (quer na forma como são lecionadas e percecionadas por alunos e professores quer no plano de estudos das duas turmas).

Os fatores e elementos referidos estão integrados num estudo de caso que se constituiu como a moldura metodológica deste estudo, tendo sido utilizadas, como técnicas de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, a alunos e docentes, a pesquisa e análise documental e a observação participante.

Em jeito de conclusão, julgamos não extrapolar ao considerarmos que para estes alunos (e professores), estas áreas vocacionais constituem-se como uma mais-valia na integração de alunos que à partida sentiriam imensas dificuldades em conseguirem terminar a escolaridade obrigatória

Palavras-chave: Currículo; diferenciação curricular; currículos alternativos; inclusão; áreas vocacionais.

Referências bibliográficas

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v.8, (1), 5-16.

Leite, C. (2002). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições ASA.

Trindade, R. (2011). Currículo, equidade e diferenças: entre o pragmatismo curricular e pedagógico e a necessidade de interpelação política das escolas. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. B. Moreira & A. Mouraz (orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.

O texto completo poderá ser consultado aqui:
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2599>

BIBLIOTECAS ESCOLARES 2.0 E A IMPLEMENTAÇÃO DE PORTAIS AGREGADORES DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS.

Elsa Oliveira,

Universidade Aberta

elsa.marina.oliveira@gmail.com;

José António Moreira

Universidade Aberta

jmoreira@uab.pt

A introdução das tecnologias digitais nas escolas vem exigir novas competências a professores e a alunos. Esta nova realidade da sociedade em rede tem contribuído para repensar novas formas e contextos de aprendizagem face à imensa informação disponível na Web. Neste contexto a Biblioteca Escolar (BE), enquanto estrutura mediadora que seleciona, organiza, partilha e difunde junto da comunidade educativa recursos deve assumir um papel ativo de facilitadora de informação, formadora para as literacias, produtora de conteúdos e construtora da sua própria rede social e geradora de conhecimento no seio da sua escola. Assim, as bibliotecas têm de se adaptar e responder a estas novas realidades, transformando-se em BE 2.0, preparadas para o séc. XXI, ricas em conteúdo, interatividade e atividade social (Maness, 2007), interagindo com uma comunidade e partilhando informação e criando novos meios de aprendizagem e conhecimento (Werthein, 2000).

A investigação que agora apresentamos pretende, sobretudo, analisar as potencialidades pedagógicas da utilização das tecnologias web no contexto da BE. Neste sentido, procurámos desenvolver um trabalho que avaliasse o impacto que a implementação de um Sistema de Gestão de Informação (SGI) das BE do Agrupamento de Escolas Alves Redol, mais concretamente da BE José Ferreira Brandão, associado a um conjunto de recursos da Web 2.0, pode ter na motivação dos alunos na pesquisa de informação e na motivação dos professores para a partilha de conteúdos digitais.

O estudo assumiu uma abordagem quantitativa de recolha e análise de dados e teve como participantes alunos e professores de uma escola secundária do concelho de Vila Franca de Xira. A metodologia Investigação-Ação foi a que se entendeu como a mais adequada para o presente estudo, tendo o plano metodológico incluído uma componente de reflexão e análise crítica e outra eminentemente prática. Assim foi

possível a intervenção na gestão e no acesso a recursos educativos digitais (RED), na articulação dos serviços de informação da biblioteca e na utilização das tecnologias digitais.

A criação deste portal (SGI) seguiu os princípios do Programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) apresentados por Furtado (2009), designadamente:

- i) na difusão das atividades a desenvolver (através da página inicial do portal com a estrutura de blogue) e a coleção das bibliotecas (através dos catálogos online das três bibliotecas integradas na RBE);
- ii) na disponibilização de recursos inovadores de produção e divulgação de conteúdos didáticos e informativos online (através da disponibilização dos Links e Revistas e Jornais), avaliação e seleção de sites e listagens de apontadores (Menu Links), acesso a catálogos de bibliotecas e diretórios organizados (Menu Recursos Educativos, Menu Links e Menu Galeria Fotográfica);
- iii) na potenciação de novos recursos interativos de informação e comunicação que caracterizam a Web 2.0 (agregação das várias ferramentas da Web 2.0 no Portal) na produção, difusão e partilha de informação e conhecimentos, implicando professores num trabalho conjunto com a BE.

Considerando o ponto (i) e (ii), identificámos as ferramentas da Web 2.0 mais destacadas pelos alunos e professores, como as plataformas de vídeo (*Youtube*), o *Facebook*, o *e-mail*, os motores de busca, as plataformas de comunicação (*MSN*, *Skype*, *GoogleTalk*), Wikis (*Wikispaces* e *Wikipédia*), *Moodle* e *Blogues*.

No âmbito do ponto (iii), pretendia-se também perceber em que medida a utilização do Portal constituía um fator de motivação para a comunidade educativa, no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e na partilha de conteúdos digitais que promovessem as suas competências de literacia de informação, tecnológica e digital. Após termos concebido esse portal que permite a gestão da informação da BE e que disponibiliza à comunidade escolar e não escolar o acesso aos RED, os resultados apontam no sentido de maiores índices de motivação dos docentes na criação e partilha dos seus conteúdos digitais e de índices mais elevados de motivação por parte dos alunos no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa.

Referências Bibliográficas

Furtado, C. (2009). Bibliotecas Escolares e web 2.0: revisão da literatura sobre Brasil e Portugal. *Em Questão*. Porto Alegre. v. 15, n. 2, 135-150, Jul./Dez.

Maness, J. (2007). Teoria da biblioteca 2.0: Web 2.0 e suas implicações para as bibliotecas. *Informação & Sociedade: Estudos*. América do Sul. v.17, n.1, Jan./Abr., 43-51.

Werthein, J. (2000). A sociedade da informação e seus desafios. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, 71-77, maio/ago.2000.

FORMAÇÃO ONLINE DE PROFESSORES E UTILIZAÇÃO DAS TIC NA ESCOLA: ESTUDO DE CASO

Risoleta de Jesus Pinto José Amaral Montez;

Universidade Aberta¹

risoleta_montez@hotmail.com,

Maria Luísa Lebres Aires

Universidade Aberta²

lares@uab.pt

O forte investimento registado na disseminação de tecnologias digitais, bem como as facilidades crescentes de acesso à Internet, não se têm feito acompanhar do desenvolvimento de competências para o seu uso em contextos educativos. Esta realidade impõe o desenvolvimento de novas dinâmicas nas escolas, esperando-se dos professores competências sociais e pedagógicas que facilitem a criação de zonas de desenvolvimento próximo orientadas para a sociedade digital.

Investigações anteriores, desenvolvidas no âmbito da Rede de Observatórios Municipais para a Literacia e a Inclusão Digital, revelam que, apesar de os professores do 1º ciclo reconhecerem importância às tecnologias digitais e à Internet, não usam com frequência estas tecnologias, justificando o seu reduzido uso na ausência de competências pedagógicas (Aires & Melro, 2011). Por outro lado, as lógicas de monodocência no 1º ciclo do ensino básico desenvolveram culturas de isolamento profissional que não beneficiam as dinâmicas de trabalho em rede, dimensões fundamentais para a promoção da literacia digital.

Com base na realidade exposta, no presente estudo de caso pretende-se conhecer em que medida a formação contínua *online*, centrada em lógicas colaborativas, contribui para a aquisição de competências no uso de tecnologias digitais e da Internet em contexto de sala de aula. De um modo particular, pretende-se saber em que medida as práticas colaborativas *online* entre pares, geradas em torno da criação e do uso do blogue com finalidades educativas, contribuem para a aquisição de competências pedagógicas para uso de tecnologias digitais e da Internet.

Dada a natureza do problema de investigação, a metodologia adotada foi a qualitativa, pois pareceu-nos ser a que melhor se ajustava aos objetivos do nosso trabalho.

¹ Mestranda em Supervisão Pedagógica.

² Professora Auxiliar do Departamento em Educação e Ensino a Distância.

Quanto à amostra constituída para o estudo empírico, é não-probabilística, pois selecionámos um grupo de professores que já revelavam alguns conhecimentos na área das TIC, mas sem contudo as utilizarem de forma efetiva na sala de aula.

A revisão do estado da arte facilitou a emergência de algumas questões investigativas que pretendem relacionar a formação contínua de professores, em regime *online*, com o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores, para uma efetiva inclusão do computador em contexto de sala de aula, no 1º ciclo.

De facto, uma nova realidade comunicacional foi constatada por Castells (2011:55), referindo que com a difusão na Internet surgiu uma nova forma de comunicação interativa, caracterizada pela capacidade de enviar mensagens de muitos para muitos, em tempo real ou pré-determinado, e com a possibilidade de recorrer à comunicação ponto-a-ponto, à difusão segmentada ou generalizada, dependendo do propósito e das características da prática de comunicação pretendida.

É neste contexto que surgem novas perspetivas na formação de professores, tendo por base o socioconstrutivismo de Vygotski e a teoria dialógica de Bakhtin, entre outras. Baseando-se nestes princípios, encontramos cursos de formação contínua realizados em regime *online* que "privilegiam dimensões fundamentais como a motivação, a socialização, o intercâmbio de informação, a construção de conhecimento e o desenvolvimento" (Salmon, 2000; citado por Aires, 2003:29).

Na verdade, é imprescindível conhecer as características da sociedade atual para que a escola desenvolva a sua ação seguindo os mesmos princípios básicos. Assim, ao identificarmos a cultura da sociedade em rede como uma cultura de protocolos de comunicação entre todas as culturas do mundo, desenvolvidas a partir da crença comum no poder das redes e da sinergia obtida por dar aos outros e receber dos outros (Castells, 2011:38), é importante que nos contextos educativos se siga a mesma linha de ação.

Da análise e discussão dos dados obtidos na sequência desta investigação, conclui-se que a formação contínua de professores no âmbito das TIC feita através da plataforma Moodle é mobilizadora de dinâmicas colaborativas entre os formandos, o que favorece, além do desenvolvimento das competências instrumentais dos professores, a alteração das suas conceções sobre a utilização do computador em contexto de sala de aula.

Pelo exposto, parece-nos evidente que, perante especificidades como as da sociedade em rede, há que adotar novas formas de comunicar e de incorporar conhecimentos, pois "diferença e alteridade, princípios básicos de uma nova ecologia educativa, constroem-se num processo dialógico em que as vozes individuais podem significar,

mas só em conjunto com as *vozes* dos outros (Bakhtin, 1995; citado por Aires, 2007:18).

Estamos, pois, convictos de que as *boas práticas* educativas com as TIC podem resultar, também, de uma formação contínua *online*, centrada em lógicas colaborativas, pelo seu contributo para a aquisição de competências no uso de tecnologias digitais e da Internet em contexto de sala de aula.

Assim, com as conclusões deste estudo abrem-se pistas para a reconfiguração dos processos de formação contínua de professores, em regime de e-learning, favoráveis à inclusão digital nas escolas do 1º ciclo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais, Internet, Formação Contínua de Professores, Blogue, Comunidades de Aprendizagem.

Referências

Aires, L. (2003). "Do silêncio à polifonia: contributos da teoria sociocultural para a educação online" in *Revista Discursos Novos Rumos e Pedagogia em ensino a distância*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 23-35.

Aires, L. (2007). "Comunidades e relações interpessoais online: reflexões no âmbito do projeto @prende.com" in *Comunidades virtuais de aprendizagem e identidades no ensino superior*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 17-29

Aires, L.; Melro, A. (2011). "Understanding Literacy and Digital Divide", ISCAR Congress, Rome, September 5-10.

Castells, M. (2011). *Communication power*. New York: Oxford University Press.

ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA, NO 5o ANO DE ESCOLARIDADE

Alda Viola

Universidade Aberta

Alda.Viola@gmail.com

Isolina Oliveira

Universidade Aberta

Isolina.Oliveira@uab.pt

A sociedade contemporânea enfrenta múltiplos desafios e à escola demanda práticas pedagógicas consentâneas com a realidade. No ensino da disciplina História e Geografia de Portugal considerámos a conexão dos saberes e domínios científicos das duas ciências, explicitados nos subdomínios que compõem a organização das Metas (intermédias) de Aprendizagem, para o quinto ano de escolaridade do Ensino Básico (MEC, 2010,2012). A compreensão, a interpretação e a comunicação histórica- espacial são o núcleo do conhecimento e das capacidades de aprendizagem na disciplina. Sabendo que “há quase uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos as suas aprendizagens” (Fernandes, 2008, p.24), procurámos compreender como avaliam-se as aprendizagens dos alunos. A linguagem, a mediação e a interação são elementos constitutivos do processo de elaboração do conhecimento (Schemes, 2008), para que ocorra aprendizagem. Por força de ganhos de significados diferentes, a linguagem assume papel preponderante na comunicação, podendo constituir-se como obstáculo ou veículo facilitador da aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira, 2007). Tal não é sinónimo de unicidade e unanimidade na apropriação de conhecimentos, valores e ritmos de desenvolvimento (Oliveira, 2007; Fernandes, 2008; Gaspar, Pereira, Teixeira & Oliveira, 2008). Porque importa compreender como o aluno aprende e quando não aprende interrogar, investigar, promover uma avaliação e autoavaliação reguladas numa “intenção assumida de ajudar os alunos (...) | a perspetivar| a avaliação formativa como um meio de ajudar o aluno a aprender, mas fazer também do aluno uma pessoa comprometida com a sua própria aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006, p.115). O estudo da História e Geografia de Portugal propicia cenários de aprendizagem de encontro ao conhecimento em si, do meio em que vive, induz a compreensão da diversidade de culturas e das relações estabelecidas pelos Povos, no tempo histórico e na relação com o meio ambiente. No estudo procurámos

compreender a influência do teste em duas fases, nas aprendizagens da disciplina, averiguar como os alunos percecionavam o feedback escrito e de que forma esse influenciaria as suas aprendizagens, analisar práticas de avaliação formativa com a utilização do quadro interativo, identificando as eventuais vantagens e constrangimentos na sua utilização.

O estudo desenvolvido assumiu uma abordagem qualitativa descritiva e interpretativa, sendo a docente a investigadora. A investigação-ação desenvolveu-se entre setembro de 2011 e março de 2012. Foram envolvidos 28 alunos, de idades entre os 9-11 anos, de uma turma do 5o. ano de escolaridade do 2o. ciclo do Ensino Básico. No desenvolvimento do processo, e utilizando-se instrumentos como o teste em duas fases, a narrativa histórica e o uso do Quadro Interativo Multimédia (QIM), privilegiámos a avaliação formativa e autorregulada, o feedback descritivo, para compreender como podem esses influenciar as aprendizagens dos alunos, a nível cognitivo e metacognitivo.

Os dados apresentados são o resultado da recolha, registo, observação sistemática em sala de aula, diário de bordo, situados no processo e nas produções dos alunos. Das interações desenvolvidas resultaram atitudes e participações diferenciadas dos alunos, num grupo turma heterogénea, a nível cognitivo e experiências vivenciadas. No que concerne aos testes em duas fases com feedback escrito verificámos da existência de variações positivas, do primeiro para o segundo teste, em todas as categorias analisadas. O feedback interrogativo, curto e centrado na resposta inicialmente redigida pelo aluno, mostrou a eficácia expectável do uso do instrumento, quando bem direcionado. Tal é visível nas produções dos alunos e da importância dada pelos mesmos ao feedback, no seu desempenho, autoavaliação, aprendizagem e autocorreção do erro. A actividade desenvolvida com recurso ao quadro interativo e centrada na História local, foi percebida pelos alunos como "uma maneira mais fácil de aprender (...) num ambiente diferente (...) mais divertido e que tem a ver com a nossa geração", um espaço de aprendizagem em que aprende-se com os outros, com o feedback dado pela professora, usado num tempo adequado, dinâmico, que lhes proporcionou pensar sobre os eventos históricos e geográficos em estudo, apelando diretamente à consciência do seu próprio conhecimento e autoavaliação.

Os resultados deste estudo evidenciam que a utilização do feedback nas diferentes dimensões proporcionou aos alunos uma aprendizagem e conhecimento sustentados sobre os conteúdos da disciplina, deu-lhes a possibilidade de evoluir e expressar, livre e corretamente, as suas ideias, o pensamento sobre os eventos e o seu próprio

conhecimento. Esse significado foi, claramente, perceptível nos testes em duas fases, na narrativa histórica e QIM. Considerámos importante o uso do feedback escrito, para a tomada de conhecimento autónoma do erro, a auto-reformulação e a auto-aprendizagem. O uso do Quadro Interativo com feedback oral deu-nos a conhecer outras características dos alunos, dos seus valores, das suas leituras e vivências, da capacidade de argumentação sustentada e coerente, uma interatividade em campo aberto, onde todos aprendemos com os outros.

Referências

- Fernandes, D. (2008). Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Gaspar, M.I., Pereira, A., Teixeira, A. & Oliveira, I. (2008). O modelo na relação do ensino com a aprendizagem. Lisboa: Centro de Estudos em Educação e Inovação, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (2010;2012). Metas de Aprendizagem: Ensino Básico - 2o. ciclo - História e Geografia de Portugal. Disponível em www.min-edu.pt.
- Oliveira, I.(2007). Do Currículo, das Intenções e da Aprendizagem como Construção Identitária. Lisboa: Universidade Aberta. NO.6, pp.65-91.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). Modelos de avaliação das Aprendizagens. Lisboa: Universidade Aberta.
- Schemes, J. (2008). A Teoria da Actividade e a Elaboração de Conceitos. Disponível em www.webartigos.com

A AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Isabel Antunes Vieira

Universidade Aberta

isavieira@netcabo.pt

Por ser uma componente indissociável do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação das aprendizagens dos alunos, e a forma como é implementada, tem uma relação direta com o desenvolvimento do próprio processo.

Várias investigações têm apontado para a discrepância entre a legislação e a sua implementação, mas também para algum distanciamento entre as conceções e as práticas dos professores, na avaliação das aprendizagens dos seus alunos, principalmente no que respeita à avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem.

Devendo as aprendizagens dos alunos ser sustentadas na sua autoavaliação e na capacidade de regular as próprias aprendizagens, o que não se observa no quotidiano das escolas, avançámos para uma investigação “estudo de caso”, centrada nos alunos, e estabelecemos como objetivo da investigação obter informação sobre a importância da autoavaliação, quer nas aprendizagens concretizadas quer na adoção de uma postura de autorregulação.

Com o estudo de caso realizado na disciplina de inglês de uma turma de 10º ano pretendemos verificar se e como isso acontece, dentro e fora da sala de aula, de que forma é levado a cabo por esta professora e que efeitos produz nestes alunos. Através da observação, do registo e da análise das interações reais entre os alunos e entre os alunos e a professora, foi possível obter um conjunto de dados qualitativos usando como instrumentos de recolha:

- Um diário de campo – realizado a partir da observação participante;
- Quatro Entrevistas com grupos focais - com as questões chave a serem introduzidas a partir de situações fictícias;
- Uma entrevista não estruturada com a professora - desenvolvida de acordo com os objetivos definidos, decorrentes não só das questões de investigação mas também das entrevistas com grupos focais.

Procedemos à análise dos dados com a ajuda do programa informático Nvivo10 e recorreremos à triangulação com o objetivo de confrontarmos a informação obtida a partir das diversas fontes.

Sustentámos a nossa investigação num referencial teórico com os seguintes pilares:

- O erro que ajuda a aprender quando não visa a punição;
- Feedback, oral e/ou escrito, com funções reguladoras;
- Explicitação/negociação dos critérios de avaliação;
- Recurso a instrumentos alternativos e diversificados de avaliação.

Depois de analisada a evolução da avaliação defendemos o seu uso como um processo de assistência à aprendizagem, graças ao seu papel regulador.

Seria muito desejável que o aluno tradicional, outrora visto como um passivo recetor de informação, desse lugar ao aluno da sociedade da informação e comunicação capaz de fazer a regulação e gestão da sua própria aprendizagem. Aprender a aprender será pois a capacidade a adquirir por cada aluno, na formação básica, para dessa forma adquirir uma aprendizagem estruturada e organizada e que permita uma gestão eficaz do tempo e da informação tratada. A partir da conjugação das suas destrezas e das suas vontades o aluno autorregulado é aquele que sabe como aprende, que está motivado para o fazer, que conhece as suas capacidades bem como as suas limitações e, a partir desse autoconhecimento, é capaz de controlar e regular os seus processos de aprendizagem, de forma a que estejam adequados aos objetivos a alcançar em cada tarefa, em sintonia com o contexto em que esta decorre. Através da autorregulação será possível ao aluno desenvolver uma aprendizagem autónoma e proativa onde, a partir da mobilização das suas características pessoais, as suas emoções, motivações e cognições, será capaz de desenvolver estratégias assertivas que, por sua vez, maximizarão a sua aprendizagem.

A investigação realizada veio confirmar o que já tinha sido analisado pelo referencial teórico com a particularidade de veicular a opinião de alunos sem experiências anteriores no que à autoavaliação das aprendizagens diz respeito.

A principal razão que impõe uma alteração na forma como se trabalha na escola é, sem dúvida, a necessidade de promover o sucesso. Em nosso entender promover o sucesso significa que todos e cada um dos professores da escola terá que trabalhar de forma a que todos e cada um dos seus alunos aprenda a aprender, sendo que esta aprendizagem deverá estar sustentada pelos quatro pilares da educação que a UNESCO elegeu para o século XXI: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser.

As estratégias de mudança das práticas de avaliação, por si só, não serão eficazes se não fizerem parte de uma mudança das práticas na sala de aula e das expectativas e crenças que os professores possuem relativamente ao ensino e à forma de ensinar, bem como às crenças que possuem sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos. A eficácia e a eficiência da avaliação, enquanto tarefa coletiva, só ocorrerão se esta for feita de forma interativa entre o aluno e o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09. (pp 79-86). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> . Consultado em novembro de 2011.
- Dinham, S. (2008). *Effective Feedback and E Assessment*. Disponível em www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/ Consultado em junho 2012.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2). (pp. 21-50). Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5495/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20formativav19n2a03%283%29.pdf>. Consultado em outubro 2011.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da actividade. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9 (pp. 87-100). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> Consultado em maio de 2011.
- Gipps, C., Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer. (pp. 549-575).
- Guskey, T. (2003). How classroom assessment can improve learning. *Educational Leadership* 60, nº5 (Feb. 2003). (pp. 7-11) Disponível em http://www.learner.org/workshops/tfl/resources/s7_assessments.pdf Consultado em junho de 2012
- Hadji, C. (2011). *Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?* Pinhais: Editora Melo.
- Hattie, J. (2003) *Teachers Make a Difference: What is the research evidence? Seven Keys to Effective Feedback*. Disponível em <http://www.ascd.org/publications/educational->

[leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Seven-Keys-to-Effective-Feedback.aspx)

Consultado em junho de 2012.

Kouzes, J., Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

Looney, J. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress

Toward a Seamless System? In *OECD Education Working Paper No. 58*.

Disponível

em

<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kghx3kbl734.pdf?expires=1368736018&id=id&accname=guest&checksum=D0DFA6B02436EF7> consultado em janeiro 2012.

OECD (2005). *Formative assessment – improving learning in secondary classroom*.

Paris:

OECD

Publishing.

Disponível

em

<http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf> consultado em setembro de 2011.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal*. Paris: OECD Publishing.

Stiggins, R. (2007). Assessment Through the Student's Eyes. *Educational Leadership*

Vol. 64- Number8. Disponível em [http://www.ascd.org/publications/educational-](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may07/vol64/num08/Assessment-Through-the-Student's-Eyes.aspx)

[leadership/may07/vol64/num08/Assessment-Through-the-Student's-Eyes.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may07/vol64/num08/Assessment-Through-the-Student's-Eyes.aspx)

Consultado em julho 2012.

Veiga Simão, A. M. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. In M. Alves & E. Machado. *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores. (pp: 125-151).

Vieira, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa*.

Para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor.

Dublin: Authentik.

Vieira, I.A. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*

(tese de mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.

Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2934>

William, D. (2006). Assessment for Learning: why, what and how. In *Excellence in Assessment: Assessment for Learning*. Cambridge: University of Cambridge.

Disponível

em:

http://www.assessnet.org.uk/e-learning/file.php/1/Resources/Excellence_in_Assessment/Excellence_in_Assessment_-_Issue_1.pdf Consultado em fevereiro

de 2012.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, no. 1, (pp. 166 –180).

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

Isabel Roldán Gómez

Universidad de Oviedo

isabelahora682@gmail.com

El aprendizaje de la filosofía en segundo de Bachillerato suele estar vinculado a un temario selecto –el propuesto por la legislación-, a un cronograma estricto –enfocado a la preparación del examen de la P.A.U.-, y a un aparato conceptual a menudo árido y, *a priori*, alejado del mundo del alumnado. El resultado de todo ello es una visión de la Historia de la Filosofía como una materia densa, complicada y ajena; una asignatura por la que se pasa corriendo y con los ojos cerrados sólo para volcar los contenidos en el examen y olvidarlos porque, como suele decirse, “la filosofía no sirve para nada”.

El objetivo de esta propuesta de innovación es precisamente un acercamiento al alumnado de esos contenidos filosóficos propuestos a través de una interpretación ética y estética de los mismos, de tal manera que aprendan los interrogantes clásicos de la filosofía desde un enfoque original, personal y creativo. El nexo para llevar a cabo tal empresa será la literatura, pues se nutre del mismo principio conceptual que la filosofía: la abstracción, sólo que aquélla lo hace de forma simbólica, y ésta de forma analítica o sintética. Mi estrategia es fundirlas de algún modo para que los conceptos se revistan de un aspecto más poético, más creativo y, en suma, más atractivo para los alumnos y alumnas. A ello hace referencia el título de este trabajo, *leer entre líneas*, porque la educación, y con ella la cultura, suponen precisamente eso: rellenar los espacios en blanco con nuestras propias armas, y para ello no basta con memorizar una serie de términos, sino integrarlos semánticamente en nuestro mundo público y privado. Creo, a este respecto, que la literatura cumple una función incendiaria en la asunción de conceptos: sin ser ideologizante, sí supone una forma de comprensión directa, esto es, estética. Fusionar filosofía y poesía supone, por tanto, una herramienta didáctica valiosísima para la transmisión y elaboración de conceptos.

La metodología empleada será la utilización comparativa de textos filosóficos y textos poéticos y literarios como exposición en el aula, y también como trabajo personal en casa. Se sobreentiende que los textos literarios empleados son de fácil comprensión y que además enfocan la problemática filosófica desde una perspectiva cercana y asumible por los alumnos. Por ello, el autor del que me sirvo fundamentalmente para

conectar filosofía y literatura es Juan José Millás, escritor y periodista español, célebre por sus irónicos artículos sobre la actualidad. De este modo, la didáctica filosófica adquiere una doble dirección: se comprende la filosofía por medio de un lenguaje más cercano; y se analiza el mundo actual desde una perspectiva filosófica. Se integran, de este modo, los objetivos conceptuales y actitudinales requeridos en la enseñanza de la filosofía.

Los resultados de esta propuesta de investigación son pobres o valiosísimos según las expectativas que se asuman. Si lo que se busca, y a mi juicio es lo más importante, es encender la mecha de la curiosidad entre el alumnado, esta propuesta no sólo es eficaz, sino también inmediata: los alumnos hacen preguntas, exponen dudas, relacionan los contenidos con sus propias vivencias, y empiezan a adoptar otra mirada hacia la Historia de la Filosofía. Y, por supuesto, todo ello repercute con el tiempo en la mejora de calificaciones. Pero, en principio, e insisto en este punto, esta propuesta no tiene como objetivo primordial la mejora de calificaciones (esto es un añadido), sino socavar los cimientos de las actitudes preconcebidas acerca de la filosofía. Parto de la base, controvertida quizá para la pedagogía, de que toda propuesta teórica es sólo un ensayo titubeante, una hoja de ruta variable porque, como sostiene Nietzsche, "el método viene al final".

Referencias

Filosofía

- ADORNO, T. W., (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y Conversaciones con Hellmut Becker*, Ediciones Morata, Madrid.
- BUGARÍN LAGO, A., (2009). *Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato*, Everest, León.
- CIFUENTES, L. M., GUTIÉRREZ, J. M. (coords.) (2010). *Didáctica de la Filosofía*, Graó, Barcelona.
- COPLESTON, F., (1994). *Historia de la filosofía*, Ariel, Barcelona.
- DELEUZE, G., (2002). *Diferencia y repetición*, Amorrortu, Buenos Aires.
- DE LA GARZA, Mª T., (2005). *Filosofía y literatura en la formación del ser humano*, en *Alter Texto*, nº 6, Vol. 6.
- GARRIDO, M., VALDÉS, L., ARENAS, L. (coords.) (2007). *El legado filosófico y científico del s. XX*, Cátedra, Madrid.
- HIDALGO, A. (1998). *Desarrollo Histórico de la Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio*, en *Cuadernos de la OEI*, Madrid.

- MOLINUEVO, J. L., (2009). Lo sonoro y las imágenes de tiempo lento”, Ponencia presentada en el *Congreso internacional de Estética y Filosofía de la Música* (dirigido por Antonio Notario), Universidad de Salamanca.
- MORIN, E., CIURANA, E. R., MOTTA, R. D.,(2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Elaborado para la UNESCO, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.
- REALE, G., ANTISERI, D., (2005). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vols. I y III), Herder, Barcelona.
- RORTY, R., (1991a). *Contingencia, ironía y solidaridad*, Paidós, Barcelona.
- RORTY, R.,(1991b). *Essays on Heidegger and others*, Cambridge University Press.
- VATTIMO, G., (2003). Comprender el mundo-transformar el mundo, en Habermas, Jürgen et. al. *'El ser que puede ser comprendido es lenguaje'. Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Síntesis, Madrid.
- VATTIMO, G., (2008). *Ética de la interpretación*, Paidós, Barcelona.

Literatura-poesía

- ALEIXANDRE, V.,(2003). *Antología Poética*, Alianza Editorial, Madrid.
- BERGUA, J.,(2004). *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*, Madrid, Edición Platino, Ediciones Iberia.
- BORGES, J. L., (2002). *Antología Poética (1923-1977)*, Alianza Editorial, Madrid.
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (ed.),(2007) *Poetas del 27. La generación y su entorno. Antología comentada*, Austral, Madrid.
- HERNÁNDEZ, M.,(2004). *Poesía*, Editores Mexicanos Unidos, México.
- MILLÁS, J. J.,(2011). *Articuentos Completos*, Seix Barral, Barcelona.
- PLAZA, J., M.,(1998). *Entre el clavel y la rosa. Antología de la poesía española*, Espasa, Madrid.
- ROJAS, G.(2003). *Metamorfosis de lo mismo. Poesía Completa*, Visor, Madrid.
- VALLEJO, C.,(2008). *Poemas Humanos*, Laberintos, Lima.

Legislación

Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE). BOE nº 106.

DECRETO 75/2008, de 6 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en el Principado de Asturias, BOPA, nº 196

¿NOS AYUDAMOS? – PROPUESTA BASADA EN EL TRABAJO COOPERATIVO

Lucía Benito Muñiz
Universidad de Oviedo
lucbemu@yahoo.es

Partiendo de la idea de que en el mundo que vivimos es incomprensible el aislamiento, surge la motivación necesaria para desarrollar el proyecto de innovación para trabajar cooperativamente. En las aulas vemos cómo los alumnos no son iguales: la diversidad está presente en todas las aulas. Por ello, dinámicas en grupo y demás actividades que se desarrollan a través de "¿Nos ayudamos?" hace que esos alumnos, que por norma general no alcanzan los objetivos mínimos de nuestra asignatura, con esta innovación sí lo hagan. Además si sumamos la interculturalidad podemos observar que con la didáctica tradicional, la presencia de alumnado extranjero conlleva dificultades añadidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con la innovación se fomentará el acercamiento, la convivencia y la cooperación entre sus participantes y sus entornos.

Proyectos anteriores, ya sean los de Pujolàs u otros que abundan tanto en Internet como en bibliografías pedagógicas, han demostrado que cooperar no es sólo trabajar en equipo sino que este proyecto de innovación va un paso más allá. No sólo propicia aspectos emocionales, sino que se adapta a las demandas educativas actuales y desde el punto de vista curricular, su idea es la de mejorar las competencias básicas e intentar acercar al currículo a todo el alumnado de manera que se engloben aspectos como la interculturalidad y la competencia comunicativa, así como las habilidades sociales. Organizar equipos de aprendizaje cooperativo permite que cada uno de los estudiantes aprenda lo más que pueda y que todos aprendan juntos.

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta innovación son:

- Fomentar y vivir la interculturalidad como algo cotidiano en los centros.
- Mejorar el proceso de adquisición de competencias básicas.
- Aprender a trabajar en equipo de una manera cooperativa y asumir las responsabilidades que conlleva.
- Despertar la sensibilidad de los alumnos hacia la diversidad en las aulas.
- Desarrollar una buena interacción con sus compañeros.
- Valorar los resultados de trabajar de manera cooperativa de manera positiva.

La metodología estará basada en distintas fases dentro de un plan de actividades. Las sesiones tradicionales se irán alternando con las de trabajo cooperativo, aplicando dinámicas en grupos una o dos veces a la semana. Para ello debemos formar al profesorado implicado en TIC y en metodologías pertenecientes al trabajo cooperativo antes de poner en marcha las actividades diseñadas (la pelota, la entrevista, la maleta, etc).

Conceptos como la inmigración en los centros, alumnos con distintos perfiles y estudiantes con necesidades educativas especiales son aquello que conforma la heterogeneidad de una clase de Enseñanza Secundaria Obligatoria y por tanto, con la implantación de esta innovación, muchos de los problemas que se presentan en las aulas, pueden ser subsanados mediante el trabajo cooperativo. Por tanto, éste será nuestro marco teórico tomado como referencia para llevar a cabo el proyecto.

Esta idea está fundamentada en los estudios de la Universidad de Vic (Cataluña) que Pere Pujolàs ha realizado junto con su equipo de investigación en el Departamento de Psicopedagogía. Éste ha sido uno de los referentes más importantes para reformar la didáctica en las aulas y trabajar cooperativamente en un entorno con diversidad como es nuestro grupo de referencia.

No debemos obviar otros métodos existentes dentro del aprendizaje cooperativo y que sirven como modelos para que nuevas generaciones de docentes podamos realizar nuevas didácticas. Aronson, Johnson y Johnson, Slavin y Sharan, son iconos importantísimos en este campo en el que nos adentramos con nuestra Propuesta de Innovación Educativa. Tal y como recoge Ovejero (1990, Cap.6), "tienen efectos positivos sobre una gran variedad de variables, tanto cognitivas como no cognitivas, siendo en todo caso más importantes sus similitudes que sus diferencias".

Tras desarrollar nuestro proyecto, podremos realizar una evaluación del mismo, tanto por parte del alumnado como del personal docente colaborador. Para ello, diseñaremos unos cuadernos donde los equipos conformados en nuestras aulas plasmarán las sesiones de trabajo cooperativo y servirán como muestra de cómo les incide nuestra propuesta.

De una manera simultánea, realizaremos un Blog de Aula en el que día tras día iremos colgando las actividades que vamos haciendo con los alumnos. Así el resto de clases de nuestro centro, también otros institutos e incluso las familias de los estudiantes, podrán ir comprobando nuestros progresos dentro del proyecto "¿Nos ayudamos?".

Nuestro blog, además de servir como escaparate de nuestros logros, también será una herramienta muy útil para los alumnos y el docente. Los profesores podremos poner

actividades, reseñas de libros, artículos, teoría y todo lo que necesitemos para desempeñar un buen contacto con las TIC por parte de los alumnos.

A modo de conclusión, podemos decir que pensamos, y estudios anteriores así lo demuestran, que nuestra propuesta y que el trabajo cooperativo mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando en muchos aspectos el rendimiento de los estudiantes y proporcionándoles experiencias enriquecedoras.

Referencias

CASSANY, D. LUNA, M y SANZ, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

DONAIRE, I, GALLARDO, J y MACÍAS, S. (2006). Nuevas metodologías en el aula: aprendizaje cooperativo. *Revista Digital Práctica Docente*, 3, 1-10.

GREGORIO, A y NIETO, E. (2006). *Programación didáctica de aula: de la teoría a la práctica docente*. Cuenca: C.I.D.I.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LOMAS, C. y OSORO, A. (2003). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Competencias básicas*.

OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.

PUJOLÀS MASET, Pere. (2008) 9 ideas clave. *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO Y SUS FAMILIAS SOBRE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

María Monsalvo Pedreira
Universidad de Oviedo (España)
mery.monsalvo@gmail.com

Introducción: marco teórico de la investigación.

La visión tecnológica de la información, unida a un cierto rechazo a aquellas materias en las que intervienen habilidades, digamos, emocionales; relegan a las disciplinas artísticas a un segundo plano.

La Educación Plástica y Visual ha sido, y es, considerada una asignatura "maría", tanto por parte del alumnado como de sus familias, incluso para la propia Administración que reforma tras reforma sigue otorgándole muy poca importancia. *"La Educación Artística sigue contemplándose como una materia menor en los planes de estudio de cualquier nivel educativo y que interesa muy poco a las autoridades administrativas y académica y, en general, a la sociedad española"* (Aguirre, 2003, p.34).

La enseñanza artística figura en todos los niveles del sistema educativo español. En Educación Infantil y Primaria tiene mucha importancia. En los tres ciclos de Educación Primaria tiene un peso de 4 horas semanales, las cuales disminuyen a dos en 1º y 3º de E.S.O. y a la completa desaparición de esta materia en 2º de E.S.O.

El alumnado tiende a infravalorar las materias a las que se dota con menos horas lectivas. Las familias, y la sociedad en general, rechazan o muestran indiferencia ante disciplinas artísticas porque no las consideran aprendizajes "útiles". *"El alumnado ha asimilado un conjunto de ideas sobre el arte y sus características más notables que son las propias de la cultura de su entorno familiar"* (Marín, 2006, p.477).

Considerando que vivimos en un mundo bombardeado por imágenes en el que actualmente todo se consume a través del canal visual, resulta ilógico que no se otorgue mayor importancia a las disciplinas artísticas en el sistema educativo. *"El arte no debe ser una de las materias o asignaturas de la escuela, sino que la formación artística es la base y fundamento de todo proceso educativo"* (Marín, 2006, p.516).

La imagen es uno de los elementos más poderosos de información y comunicación, por tanto es imprescindible familiarizar el alumnado con este lenguaje. *"Todo conocimiento comienza por los sentidos, y por tanto, educar los sentidos es crucial para educar la*

mente. Por lo tanto, toda tarea educativa debe comenzar y basarse en una adecuada educación de la sensibilidad, que solo pueden proporcionar las actividades artísticas” (Marín, 2006, p.517).

Objetivos

General:

-Conocer la percepción del alumnado y sus familias acerca de la materia de Educación Plástica y Visual.

Específicos:

-Conocer la importancia que estudiantes y familias dan a la Educación Plástica y Visual con respecto a otras materias.

-Averiguar la utilidad que estudiantes y familias, le dan a esta materia para el futuro profesional y académico.

-Percatarse del valor que los estudiantes dan a las actividades y proyectos realizados en esta materia.

-Saber si, alumnado y familias, consideran que Educación Plástica y Visual debería reflejarse en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

-Proponer una serie de intervenciones educativas para concienciar a familias y estudiantes sobre la importancia de esta materia.

Metodología

Este proyecto se plantea como una modalidad de investigación cuantitativa a través de encuestas que pretenden recoger creencias y opiniones. El estudio tendrá dos campos de análisis: alumnado y familias. Esta última fuente aportará información relativa al entorno del alumnado y podrá mostrar si la percepción o el concepto que la familia posee sobre la educación artística, repercute o se refleja en los hijos/as.

El centro de la investigación es el alumnado de 1º de E.S.O. Este nivel es un interesante puente entre el concepto vital de esta materia en Educación Primaria y el concepto de materia innecesaria en Educación Secundaria.

Este proyecto se plantea como un estudio piloto, ya que la muestra seleccionada no es representativa y no permite generalizar los resultados. En función de los resultados obtenidos se podrá plantear la ampliación del estudio.

Como instrumento de recogida de información se utilizarán dos modelos de cuestionario. Uno dirigido al alumnado y otro a las familias, en los que predominan las preguntas cerradas con una valoración de las respuestas utilizando la escala Lickert.

Una vez analizados los resultados se obtendrán datos numéricos que permitirán dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación, obteniendo hipótesis sobre

el concepto que tiene la muestra seleccionada sobre la materia de Educación Plástica y Visual.

Conclusiones e Implicaciones Educativas

Después de conocer la percepción sobre la materia se elaborarían propuestas de mejora para sensibilizar e informar sobre los contenidos de Educación Plástica y Visual.

En este aspecto se abren tres frentes con una finalidad distinta cada uno de ellos:

-1º. Sensibilizar e informar sobre los contenidos de esta materia, tratando de que alumnado y familias conozcan qué se hace y para qué sirve.

-2º Plantear actividades en las que las familias fueran partícipes del trabajo desarrollado por sus hijos e hijas en esta materia.

-3º Dar a conocer diferentes salidas profesionales dentro del ámbito artístico.

Referencias Bibliográficas

Aguirre, I. (2003) El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. *Educación Artística. Revista de Investigación*, 1, 33-42. Obtenido de: http://www.uv.es/icie/publicaciones/EARI_1.pdf

Marín, R. (2006). Buscar y encontrar: la investigación en Educación Artística. En E. Bazaco y J. L. Posadas (Eds.). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. (pp.448-498). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Marín, R. (2006). Utopías visuales y educativas. La Educación Artística como aprendizaje de la libertad individual y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas. En E. Bazaco y J. L. Posadas (Eds.). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. (pp.500-541). Madrid: Pearson Prentice Hall.

EL EMPLEO DE UN ESPACIO VIRTUAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA MATERIA DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA.

D. Miguel Dongil y Sánchez

Universidad de Oviedo

dongilmiguel@uniovi.es

La presente comunicación se centra en presentar la innovación docente titulada El empleo de un espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la materia de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato'', de uso dentro de los Departamentos de Geografía e Historia, para aplicar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura ``Historia del Mundo Contemporáneo''. Tiene como fin último incentivar el interés de los alumnos por esta materia, así como su rendimiento. Hay que advertir que con algunas modificaciones, para adaptarla al nivel educativo correspondiente, esta innovación podría aplicarse perfectamente a las materias que se imparten en la carrera de Historia, a nivel universitario.

Palabras clave: Empleo, espacio, virtual, enseñanza, materia, historia, contemporánea

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación que se presenta en las *I Jornadas Internacionales Online: Educación, Tecnología e Innovación*, procederé a presentar en detalle la innovación docente que formó parte de mi Trabajo Fin de Máster presentado en junio del año 2012, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, de la Universidad de Oviedo, habiendo obtenido la calificación de Sobresaliente (Dongil y Sánchez, M., 2012).

Es indudable la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a la forma que tienen los jóvenes de entender y percibir el mundo que les rodea, en la actualidad. Ello no implica abandonar los métodos de enseñanza tradicional, como es el uso de la clase magistral por parte del profesor, sino de combinar los métodos tradicionales de contrastado valor y utilidad pedagógica con aquellos otros métodos de enseñanza o instrumentos que facilitan la comprensión del contenido de una materia por parte del alumnado adaptado a un mundo eminentemente digital.

En las próximas páginas se presentarán en varios apartados individualizados los objetivos perseguidos, los problemas de partida encontrados, el contexto de la innovación, el marco teórico de investigación, la metodología utilizada, un ejemplo de aplicación práctica y los resultados y conclusiones de la innovación docente denominada ``El empleo de un espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la materia de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato´´.

2. OBJETIVOS

Este proyecto de innovación se centra, en primer lugar, en la recopilación y la creación de materiales didácticos idóneos para la enseñanza y el estudio de esta asignatura.

Por otro lado, en este proyecto se contempla crear un completo cuerpo de apuntes, presentaciones, imágenes representativas, actividades prácticas, otros recursos digitales y un repertorio de enlaces a sitios de interés que se integran en una página web de la asignatura, que facilita la tarea del alumnado de adquirir los conocimientos de la disciplina de manera mucho más cómoda y ágil.

También contempla implicar al alumnado, quien utilizará este nuevo espacio de trabajo virtual de la asignatura para resolver sus dudas, buscar o ampliar la información ofrecida por el profesor, realizar aquellas actividades que el le recomiende, comentar sus dudas con el profesor por correo interno o incluso podrá elaborar sus propios materiales y publicarlos en dicho blog o web de la asignatura, así como el aula virtual de la misma, que el profesor creará como una herramienta muy útil y dinámica en el proceso de enseñanza.

3. PROBLEMAS DE PARTIDA ENCONTRADOS

El diseño de esta innovación cobra entidad propia y se legitima debido a una serie de condicionantes básicos y problemas de partida que revelan la existencia de una necesidad que debe atenderse. Se observa la realidad de que el alumnado accede, en el sistema educativo español, al Bachillerato con pocos conocimientos históricos y que está predispuesto (pese a ser alumnos de la rama de Ciencias Sociales o Humanidades) a rechazar inconscientemente esta asignatura. Ello se debe a que esta materia analiza las sociedades humanas desde muchos puntos de vista, de hechos pasados y que, en muchas ocasiones, poco tienen que ver con la realidad que rodea al alumno, el cual no comprende que importancia puede tener esos conocimientos para el presente.

Se tiende a observar un rendimiento académico moderado o incluso bajo y una falta de interés y motivación. Esta situación es fácilmente contrastable revisando las calificaciones obtenidas para esta asignatura en diferentes Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.), así como la visión del propio profesorado que comenta que el interés por la Historia disminuye progresivamente, salvo raras excepciones.

Esta necesidad acuciante de hacer la asignatura más atractiva y comprensible a ojos del alumnado es la que justifica la puesta en marcha de este proyecto de innovación, pues se hace patente para el profesor de ``Historia del Mundo Contemporáneo`` la necesidad de introducir las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación (T.I.C.) El profesor debe proceder a construir su propio repertorio de materiales didácticos, para un mejor desarrollo de la actividad docente, y del aprendizaje de sus alumnos.

4. CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN

En cuanto al contexto en el que se puede aplicar este proyecto de innovación puede ser cualquier Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.) debido a su proyección a nivel de Internet y su adecuación para su uso genérico por los profesores, de ahí la potencialidad y utilidad de esta innovación. En cuanto al ámbito docente de la asignatura en el que se enmarca el proyecto de innovación, se centra en el campo de las Ciencias Sociales y, más concretamente, en el estudio de la ``Historia del Mundo Contemporáneo``. La asignatura hace un amplio recorrido por la Historia del Mundo Contemporáneo desde finales del siglo XVIII, hasta la actualidad. En este sentido, este proyecto de innovación se enmarca perfectamente a las exigencias curriculares de la asignatura en cuestión, aportando soluciones a algunas de sus necesidades básicas.

En cuanto al nivel de actuación en que se puede aplicar, se enmarca fundamentalmente en el aula donde se imparte la asignatura. Es un proyecto de innovación fácil de aplicar ya que únicamente introduce cambios en la asignatura a nivel interno, (en el modo de desarrollar la asignatura con el uso de herramientas y materiales digitales, y su desarrollo no implica afectar al de otras asignaturas).

En cuanto al grupo de clase en el que se aplica esta innovación, conviene conocer y comentar sus características. Se trabaja con un grupo de jóvenes, entre los 16 y 17 años que se encuentra cursando los estudios de Bachillerato (Rama de Ciencias Sociales o Humanidades). Es, por tanto, un grupo de alumnos interesados en aprender y obtener buenas calificaciones con vista a su posterior formación universitaria y que puede ser receptivo a una mejora en la enseñanza de la asignatura. Por otro lado,

estarán bien predispuestos a aceptar la introducción de esta innovación, dado que supondrá para ellos disponer de una gran cantidad de material que les facilitará la comprensión de la materia y el estudio, dispuesto en un entorno digital al que están muy habituados. En suma, parece que las características de partida del grupo de alumnos, sus necesidades, sus expectativas y su formación, hacen de este un contexto idóneo para que se plantee este proyecto de innovación.

5. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de innovación se sustenta en una serie de estudios, publicaciones y proyectos de innovación, que le sirven de inspiración y que pese a no ser idénticos en su planteamiento, contemplan de manera más o menos detallada buena parte de los aspectos que he tenido presentes en su elaboración, con lo que suponen la base teórica previa sobre la que se ha construido.

Por citar los más representativos tenemos, por ejemplo, el estudio publicado en el año 2009 sobre las ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles (Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. I. y Otero Neira, M.C., 2009). Es un estudio que pone de evidencia la importancia que tiene en la introducción en el aula de este tipo nuevas herramientas para mejorar el proceso de enseñanza.

Además, podemos destacar la interesante presentación de la profesora Isabel Hevia Artime sobre el cambio tecnológico y educación en la sociedad de la información (Hevia Artime, I. y Cañón Tascón, M., 2011). Muestra una interesante visión de conjunto de la evolución histórica de la enseñanza incidiendo la importancia creciente de la tecnología, en el contexto del aula, al igual que ésta cobra importancia en la sociedad en general y se indican qué actuaciones se desarrollan actualmente y que contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza.

Por otro lado, debemos mencionar un interesante libro titulado *Introducción a la tecnología educativa* (Arera Moreira, M., 2009). Ahonda en esa línea de pensamiento. Los estudios en esta línea evidencian que el uso de las T.I.C. en el aula redundan en un mejor proceso de enseñanza frente a los métodos tradicionales menos participativos donde la clase se fundamenta, únicamente, en el libro: se lee y se subraya.

Dentro de la argumentación teórica de este proyecto, también disponemos de algunos proyectos de innovación e investigación que pueden estar en mayor o menor medida relacionados con este proyecto de innovación, siendo aprovechables algunos

de sus enfoques e ideas, enriqueciendo su diseño de partida. Dentro de este grupo han servido de inspiración para el desarrollo de esta innovación: El proyecto de innovación titulado *Materiales para el alumno de Historia del Arte y página web del Departamento* desarrollado en el Instituto de Educación Secundaria Gonzalo de Berceo (Valdearcos Guerrero, E., 2010). Este excelente proyecto se centra en la creación de materiales para la enseñanza y el estudio de la asignatura de Historia del Arte de 2º de bachillerato impartida en dicho instituto, disponible en un entorno *online*. También hay que destacar, en la misma línea, el proyecto *Historia del Arte: Apuntes, Vocabulario, Diapositivas, Comentarios, Imágenes y Actividades*, del Profesor Jesús A. Manzaneque del I.E.S. ``Isabel Martínez Buendía´´, en Ciudad Real (Manzaneque Casero, J.A., 2009).

Por último, de forma personal, desde el año 2009 dirijo el Blog *Tiempos de Historia*, dedicado a la difusión de la Historia para un público general (Dongil y Sánchez, M., 2009). Este blog personal, de difusión histórica, ha sido un aliciente para comprobar la utilidad que tiene un blog de índole cultural y educativa y su fácil adaptación en el ámbito de la enseñanza, fomentando el interés del alumnado.

En suma, todos estos proyectos, actuaciones y estudios teóricos, referidos de manera somera, han supuesto la base teórica sobre la que se sustenta y de la que parte el Proyecto de Innovación que estoy planteando.

6. METODOLOGÍA

A nivel general, las actividades consideradas y su naturaleza innovadora se centran en la informatización, digitalización y aglomeración de una gran cantidad de materiales didácticos (visuales, sonoros, escritos...), en constante proceso de ampliación, así como la preparación de actividades interactivas, para el estudio de la ``Historia del Mundo Contemporáneo´´ que se centralizan en una página web o blog de la asignatura. Ello supone una novedad en el sentido en que en la asignatura se dispone en un formato fácilmente accesible al alumno y con una disponibilidad plena de todos los materiales necesarios para su estudio, lo cual es muy importante. Permite, además, tener un espacio virtual en el que interactúan, en el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesor, y los alumnos, de forma bi-direccional.

Los recursos materiales que se precisan utilizar en este proyecto de innovación son: Ordenador/res de aula, proyector o cañón para la visualización del material, recopilación de materiales de interés histórico (imágenes, textos, documentos...) en

formato digital, entre otros. En suma, los recursos materiales se limitan a los medios informáticos con los que actualmente cuentan la mayoría de centros educativos.

Por otro lado, en cuanto a la formación de los agentes de la innovación, que se limita al creador del proyecto, ya cuenta con una base de conocimientos informáticos adecuada para iniciar este proyecto por lo que no se plantea en el contexto de la innovación que el profesor deba formarse más en este ámbito, ya que cuenta con los rudimentos necesarios en el manejo de las aplicaciones informáticas.

En cuanto a los pasos y actividades necesarias para desarrollar y poner en marcha dicho proyecto de innovación podemos enumerar los siguientes:

1º-Recopilación de materiales de interés para la asignatura desarrollados por el propio profesor, preparados en formato digital y en caso de estar en otros soportes procediendo a su debido digitalizado.

2º-Búsqueda, recopilación, selección y organización tipológica, cronológica y temática de cuantos materiales de interés para la asignatura se puedan recopilar en formato digital, que sean de dominio público y cuyo uso esté permitido por sus creadores. Estos materiales pueden ser: fotografías, documentos, textos, artículos, actividades, presentaciones en power point, libros, páginas web y portales temáticos, etc.

3º-Adaptar al temario de la asignatura todos aquellos materiales que se han recopilado en los pasos 1º y 2º, de forma que estén disponibles en el momento preciso, siguiendo el orden cronológico del temario.

4º-Creación de una web o blog de la asignatura en la cual se vierte todo el material de los puntos 1º y 2º, organizándolo por secciones que tengan en cuenta el orden del temario contemplado en el punto 3º, así como otras secciones de índole temática (páginas recomendadas, actividades, aula virtual, galería de imágenes, etc.).

5º-Creación de un Campus o Aula Virtual en alguna plataforma educativa gratuita, como por ejemplo EDU 2.0 (<https://www.edu20.org>). Esta aula virtual servirá para que cada alumno pueda entrar en la misma, pudiendo hacer y entregar cuantas actividades le pida el profesor, consultar dudas, contactar con otros compañeros y, en suma, supone junto con la web o blog una extensión del aula a sus propias casas, fomentando el estudio y el trabajo personal de la asignatura en su tiempo libre.

6º-Introducción por parte del Profesor, en dicha aula virtual, el material que complementa las clases teóricas, el calendario académico con alertas de las fechas de entrega de actividades y otros eventos de interés, así como de las indicaciones de

elaboración de las actividades correspondientes a cada tema del programa de la asignatura.

7º-Enlazar debidamente el Aula Virtual como una sección propia de la página web o blog de la asignatura.

8º-Creación de una página o usuario propio para la página web o blog de la asignatura en las principales redes sociales actuales, fomentando aún más en el alumnado su interés por estar informados y participar en el desarrollo de la asignatura en un medio que les es conocido y en el que están inmersos de forma cotidiana.

9º-Dedicación de la primera hora de la asignatura a indicar al alumnado, las novedades introducidas en la asignatura y el método de impartición de las clases (combinación de teoría y clases prácticas, usando en el aula la página web o blog de la asignatura), el seguimiento y evaluación de la misma.

10º-A lo largo de todo el periodo de impartición de la asignatura se atenderán las sugerencias y comentarios del alumnado de cara a adecuar, modificar y atender sus peticiones para mejorar o adaptar este nuevo espacio virtual, que supone una ampliación de la clase presencial del aula y que fomenta la autoevaluación, el estudio y el trabajo individual del alumno o alumna en su casa, bajo el control a distancia del profesor que atiende, de forma *online*, sus progresos.

7. UN EJEMPLO DE APLICACIÓN PRÁCTICA

En este apartado de la comunicación pretendo exponer un ejemplo concreto de aplicación práctica, en el desarrollo de una unidad didáctica o tema de la asignatura, de esta innovación. Hay que advertir, no obstante, que en este desarrollo de un ejemplo concreto se realiza una pequeña muestra del potencial y de todas las posibilidades que tiene una innovación de estas características.

En este sentido, tomamos como ejemplo la primera unidad del temario de la asignatura, el Antiguo Régimen. Esta unidad es fundamental para conocer las raíces de la Época Contemporánea, y en ella se condensa una gran cantidad de conceptos históricos que los alumnos deben tener claros para la correcta comprensión del contenido de todo el temario.

En cuanto a los aspectos que se utilizarían de la innovación en esta Unidad Didáctica, a modo de ejemplo:

1º-Al inicio de la unidad los alumnos descargarán un mapa conceptual con todos los contenidos de la misma, elaborado por el profesor en formato digital.

2º-La exposición teórica del contenido se acompañará de un Power Point sobre la unidad, donde aparecen los contenidos fundamentales de manera sintética que ayuden a focalizar los conceptos e ideas básicas de la misma.

3º-Paralelamente a la explicación de cada uno de los epígrafes de la Unidad el profesor mandará realizar una serie de actividades interactivas plenamente accesibles, *online* en la web de la asignatura, sobre cada uno de esos epígrafes que podrán realizar en el aula, si el centro les puede proporcionar a todos los alumnos un ordenador portátil, o en sus casas. Además se consultará la web o blog de la asignatura para visualizar o comentar el material de interés, que facilite la comprensión del alumnado.

4º-Las actividades serán entregadas por el alumnado a través del aula virtual de la asignatura.

5º-Se propondrán una serie de películas o documentales sobre la unidad que el alumnado podrá visionar en formato digital, mediante un enlace de la página web a una página de alojamiento gratuito y legal de vídeos.

6º-El alumnado podrá utilizar el foro habilitado en el aula virtual para relacionarse con el resto del alumnado en la resolución de sus dudas y de las actividades o contactar con el profesor, directamente, para plantearle cualquier cuestión.

7º- En la página web de la asignatura los alumnos podrán descargarse de una sección elaborada al efecto modelos de exámenes sobre la asignatura, pudiendo practicar esos modelos básicos de preguntas

8. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Una vez expuestos todos los aspectos de esta innovación y un ejemplo de aplicación práctica, se pueden exponer cuáles son los principales resultados de la aplicación de esta innovación y las conclusiones a las que se llegan.

En primer lugar, desde la perspectiva del alumno se experimentan cambios fundamentales en el desarrollo de la asignatura. La facilitación, por parte del profesor, de unos materiales didácticos digitales bien planteados y elaborados así como el fomento de actividades prácticas y el uso de un espacio y entorno virtual al cual están excelentemente adaptados, es una ventaja de partida para que el alumno gestione su propio autoaprendizaje y aumente su rendimiento académico en esta materia, además el alumno dispone de este modo de una plataforma digital con la que interactuar con el profesor, y trabajar con sus compañeros individualmente o en equipo, desde su casa.

En segundo lugar, con la aplicación de esta innovación se fomenta y favorece el interés del alumno por el contenido de la asignatura y le proporciona los rudimentos necesarios para ampliar de forma autónoma sus conocimientos, más allá de los contenidos exigidos por la asignatura, mediante la consulta de los enlaces recomendados, la filmografía sugeridas y todo aquel material de ampliación que por unidades didácticas se proporciona al alumnado.

En tercer lugar, desde la propia experiencia del profesor con la asignatura le hace cambiar la metodología de la clase y la forma de plantear el desarrollo de la misma: Esta experiencia le obliga a revisar sus apuntes originales y sus materiales, actualizar algunos temas y adaptarlos al nuevo modo de impartir sus clases, compaginando el uso cotidiano del espacio virtual de la asignatura (página web o blog) y del resto de aplicaciones digitales (aula virtual, redes sociales, etc), además que se ve animado y obligado a ampliar continuamente el material de interés para la asignatura. Esto es favorecido por la facilidad que aporta una página web o blog para subir contenido nuevo invirtiendo escasa cantidad de tiempo. Además, le pueden llegar los comentarios de sus propios alumnos y de otros compañeros con sugerencias y aspectos para mejorar que consulten de forma cotidiana su web o blog.

En cuarto lugar, la experiencia le servirá al profesor para mantenerse actualizado en el ámbito del contenido de su asignatura y en el ámbito de la informática siendo capaz de transmitir a su alumnado su materia de un modo cercano a los nuevos modos por los cuales los jóvenes acceden a la información.

Por último, la aplicación de esta innovación en la asignatura indicada muestra la gran utilidad que tiene para el profesor el uso de estas nuevas herramientas para enseñar a unos alumnos que están plenamente familiarizados y habituados al uso de todo tipo de herramientas digitales, siendo su medio natural en la actualidad.

9. REFERENCIAS UTILIZADAS

Arera Moreira, M., (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de la Laguna.

Dongil y Sánchez, M., (2009). *Blog Tiempos de Historia: Historia, Nobleza y Heráldica*. Disponible en: <http://www.tiemposdehistoria.com/>

Dongil y Sánchez, M., (2012). *El empleo de un espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la materia de Historia Contemporánea de 1º de Bachillerato*. Trabajo Fin de Máster. Máster en formación del Profesorado.

Universidad de Oviedo. Editado con Licencia Creative Commons (Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España).

Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. I. y Otero Neira, M.C., (2009). Las Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 129, 1-12.

Hevia Artime, I. y Cañón Tascón, M., (2011). *Cambio tecnológico y educación en la sociedad de la información*. Máster en formación del Profesorado. Universidad de Oviedo.

Manzaneque Casero, J.A., (2009). *Historia del Arte: Apuntes, Vocabulario, Diapositivas, Comentarios, Imágenes y Actividades*. Disponible en: http://almez.pntic.mec.es/~jmac0005/Bach_Arte/Teoria/Html/teoria5.htm

Valdearcos Guerrero, E., (2010). *Recursos para la Historia del Arte*. Disponible en: <http://valdearcos.es/>.

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

Raúl de Elvira González.

U.N.E.D. (Trabajo Fin de Máster en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas. Especialidad: Formación y Orientación Laboral)

rauldeelvira@hotmail.com

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI "La Educación encierra un tesoro" Delors et al. (1997) se afirma con convicción la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades. Del mismo modo la Comisión insiste especialmente en que la educación se sustenta sobre cuatro pilares claramente definidos: Aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Este planteamiento fue adoptado en los modelos educativos y académicos en muchos sistemas educativos contemporáneos, generando (por ejemplo en nuestro país) los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales conocidos por todos los docentes.

El informe destaca otra premisa elevándola a obligación en las siguientes palabras:

"no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para la comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo."

Del mismo modo se aboga en el Informe por una diversificación muy amplia en la oferta de trayectorias, correspondiéndose con una de las principales preocupaciones de la Comisión, que consiste en valorar los talentos de todo tipo, de forma que se limite el fracaso escolar y se evite el sentimiento de exclusión y de la falta de futuro a un grupo de adolescentes demasiado numeroso.

La especialidad Formación y Orientación Laboral tiene adscritos los siguientes módulos: Empresa e Iniciativa Emprendedora (E.I.E), Relaciones en Entornos y Equipos de Trabajo (R.E.T.), Administración, Gestión y Comercialización (A.G.C.) y Formación y Orientación Laboral (F.O.L.). Base de todos ellos es el autoconocimiento, la detección

de habilidades y fortalezas, principios esenciales para propiciar en los alumnos una futura autoorientación que les facilite las diferentes transiciones laborales.

Preguntas: ¿Existe una conexión entre el talento, no considerado como genialidad, y la orientación laboral? ¿Existe una vinculación entre este talento y la actual Gestión del talento en las organizaciones? ¿Se podría aplicar una estrategia de enseñanza en el aula para que los alumnos desarrollasen ese talento y aportaran un valor añadido a sus futuras titulaciones?

De estas ideas arranca el presente estudio en el que se pretenderá descubrir cuál es el actual significado del término talento bajo los diferentes puntos de vista de autores que han profundizado sobre el tema, acercándonos a la presente Perspectiva Teórica del Talento. En esta indagación se procurará encontrar nexos comunes entre los diferentes autores, como base de una comparativa con el ámbito organizacional.

En un siguiente apartado nos acercaremos a la Perspectiva de la Gestión del Talento en las organizaciones, pretendiendo argumentar las bases de esta gestión en las que afirman encontrar su ventaja competitiva, siendo una estrategia esencial en la actual Dirección de Recursos Humanos.

Son diversos los tipos de organizaciones que existen en la actualidad, en las que se enfatizan la gestión del talento como un argumento de supervivencia en la actual crisis; por este motivo en el Observatorio del Talento en la Práctica examinaremos, mediante ejemplos reales, el valor que otorgan al talento y su gestión en las organizaciones lucrativas, no lucrativas y organizaciones con proyectos vinculados con el talento en el ámbito educativo.

La visión del conjunto de este panorama relacionado con el talento nos permitirá explorar una aplicación práctica en el aula enfocada a las necesidades emergentes del mercado laboral en este aspecto, mediante una Aproximación al talento proponiendo una estrategia de enseñanza en el aula.

Bibliografía

- Axerold, B., Handfield-Jones, H. y Michaels, E. (2002). *A new game plan for C players*. Harvard Business Review, 80, (1), pp. 80- 88.
- Cidad, E., Grandal, M.D. (2011). *Formación en competencias sociemocionales para el éxito profesional de los estudiantes universitarios*. En *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Fundación Botín. Santander, pp. 369-375.

- Coyle, D. (2009). *Las claves del talento*. Editorial Planeta. Barcelona
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention (Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención)*. New York: Harper Perennial
- Delors, J. et al.(1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. Santillana
- FOREM Navarra (2011). *Itinerario Formativo y de Orientación para Jóvenes Desempleados: Taller de Talentos*. Memoria Final. Elaboración Propia.
- Gallego, D. y Ongallo, C. *Conocimiento y Gestión. La Gestión del Conocimiento para la mejora de las personas y las Organizaciones*. Pearson Educación. Madrid.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona
- Gasalla, J.M. (2005). *La nueva dirección de personas. Marco paradójico del talento directivo*. Pirámide. Madrid
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona
- Goleman, D. y Chernis, C. (2005). *Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Kairós. Barcelona.
- González, T., Martínez, C., Pardo, M. (2009). *La gestión del talento en la empresa industrial española*. Revista Economía Industrial. Nº 374. pp. 21-35. Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- Gorostegui, E. (2007). *Comportamiento organizacional*. Editorial universitaria Ramón Areces. Madrid
- Lawer, E.E., (2008). *Talent*, Jossey Bass, San Francisco.
- Lawer, E.E., Levenson, A.E. y Boudreau, J.W. (2004). *HR Metrics and Analytics : Use and impact*. HR Human Resource Planning, 27 (4), pp. 27-35
- Lawler, E.E. (2005). *From Human Resource Management to Organizational Effectiveness*. Human Resource Management, 44, (2), pp. 165-169.
- Marina, J.A. (.2010). *La educación del talento*. Ariel. Barcelona
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emocional intelligence?". En P. Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Comp.), *Emocional development and emocional intelligence. Implications for educators*. Nueva York: Basics Books.
- Michaels, E., Handfield-Jones, H. y Axerold, B. (2001). *The war for Talent*. Harvard Business School Press, Watertown, MA.
- Pimentel Siles, M. (2003). *El Talento*. Ariel. Barcelona.

- Rajadell, N. (2001). *Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. en *Didáctica general para Psicopedagogos*. Ediciones de la UNED. Madrid, pp.465-525.
- Rothwell, W.J. (1994). *Effective Succession Planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within*. Amacom, New York.
- Smart, B.D. (1999). *Topgrading: How leading companies win by hiring, coaching and keeping the best people*. Paramus. Prentice-Hall Press, Paramus, NJ

**PERCEÇÕES SOBRE OS IMPACTOS DO PROCESSO DE RVCC A NÍVEL
PESSOAL, PROFISSIONAL E SOCIAL: ESTUDO DE CASO DESENVOLVIDO NUM
CNO, JUNTO DE ADULTOS INSCRITOS PELAS ENTIDADES PATRONAIS E
ADULTOS INSCRITOS POR INICIATIVA PRÓPRIA**

Sandra Sofia Rodrigues Nobre Simplício

Universidade Aberta

sandra.simplicio@gmail.com

A progressiva centralidade das temáticas sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida e o seu reflexo em termos pessoais, profissionais e sociais, no domínio da Educação e Formação de Adultos, é bem visível no discurso europeu. Esta influência é notória no contexto nacional, através da implementação da Iniciativa Novas Oportunidades e, conseqüentemente, do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

O presente trabalho de investigação tem como objetivo contribuir para a compreensão e reflexão sobre os processos de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens, como alternativa a um sistema educativo/formativo tradicional, a partir da análise das perspetivas que os adultos envolvidos nestes processos têm relativamente ao impacto dos mesmos, a nível pessoal, profissional e social.

O objetivo central do estudo é analisar a perceção dos adultos que se encontram a frequentar o processo RVCC, de nível secundário, relativamente ao impacto que poderá ter na sua vida, tendo presente as dimensões pessoal, profissional e social.

De modo a enriquecer a temática considerou-se ser uma mais valia analisar essas mesmas perceções através da realização de um estudo de caso, num Centro Novas Oportunidades, comparando adultos inscritos pelas entidades patronais e adultos inscritos por iniciativa própria.

Tendo em conta o objetivo central foram delineadas algumas questões:

- o Será que o reconhecimento dos saberes experienciais dos adultos se traduz, efetivamente, numa mais-valia para as suas vidas?

- o Será que a frequência do processo tem repercussões ao nível do seu desenvolvimento pessoal, profissional ou social?
- o Será que existem condicionalismos ao nível da perceção que cada adulto tem, sobre o impacto do processo RVCC?
- o Em que medida a perceção do impacto do processo RVCC, de um adulto inscrito diretamente no CNO, difere de outro adulto inscrito no centro através da sua entidade patronal?

No plano conceptual a abordagem adquire centralidade nos desafios educativos emergentes nas sociedades atuais. Numa tentativa de clarificar a evolução de alguns discursos emergentes, considerámos crucial fazer uma análise sobre a educação e formação de adultos no **contexto europeu**, uma vez que existe uma preocupação comum a um conjunto de países no sentido de desenvolver iniciativas com o objetivo de reconhecer e validar aprendizagens adquiridas ao longo da vida. Esta preocupação ganha visibilidade na construção de uma agenda comum fomentando aquilo que Dale (2008) designa por Espaço Europeu de Educação.

O discurso sobre novas modalidades na área da Educação e Formação de Adultos torna urgente uma reflexão conjunta “no sentido de encontrar um justo equilíbrio entre humanidade e competição, tradição e modernidade” (Canário, 2004, p.9).

Nos anos 70, prevalecia o conceito de educação permanente, suportado por uma ideia integradora dos homens, englobando as suas dimensões, considerando-o na sua totalidade (Simões, 1979).

Em 1995, o conceito de ALV adquire sustentabilidade através da publicação do Livro Branco, que promove um discurso assente na necessidade de combater os dois principais problemas europeus: desemprego e exclusão social; este discurso é reforçado pelo memorando de ALV (Comissão Europeia, 2000).

Assim, num primeiro momento, a preocupação incidiu nos discursos produzidos a nível europeu e, num segundo momento, a abordagem centrou-se na **EFA em Portugal**, nas políticas transpostas para contexto nacional através da Estratégia de Lisboa.

Entre 1974 e 2004, o contexto nacional é caracterizado por uma descontinuidade das políticas educativas (Lima, 2008). Dos anos 70 a 80 prevalece o movimento de educação permanente e a aposta nos planos de alfabetização de adultos como forma de gestão social do desemprego (Canário, 2008). Dos anos 80 a 90, as estratégias adotadas passam pela promoção do ensino recorrente e formação profissional. Nos

finais de 90 a aposta recai na qualificação dos ativos (dupla certificação e processo RVCC).

Depois desta análise, a abordagem será centrada na caracterização da mais recente iniciativa preconizada no contexto nacional: a **Iniciativa Novas Oportunidades** (Iniciativa integrada no Programa Nacional de Ação para o Crescimento e Emprego - 2005-2008), considerada como um "novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses, tendo como referência o nível secundário" (Caderno Temático I, 2009, p.65).

De modo a complementar a nossa análise, considerámos pertinente a caracterização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Sintetizando, o aporte teórico procura compreender a evolução do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, partindo da compreensão dos discursos produzidos a nível internacional e europeu, de modo a clarificar o que se tem feito a nível nacional.

Levámos a cabo uma investigação de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, recorrendo a instrumentos de natureza quantitativa, de modo a analisar as perceções do impacto da frequência do Processo de RVCC e possíveis implicações a nível pessoal, profissional e social, num grupo de adultos a frequentar o nível secundário. Foram considerados dois tipos de grupos diferenciados: um que se inscreveu no CNO por iniciativa própria, outro constituído por inscritos pelas suas entidades patronais, ao abrigo de protocolos estabelecidos.

A intenção em perceber as diferentes perceções entre estes dois tipos de adultos, condicionada pela natureza da inscrição, assumiu-se como o aspeto inovador deste estudo.

Resultados

A frequência/conclusão do processo RVCC tem produzido uma diversidade de efeitos, diretamente relacionados com a dimensão pessoal, profissional e social dos adultos que optam por esta via, não estando limitado apenas a um procedimento meramente administrativo para a aquisição de uma certificação formal. Segundo Alcoforado (2008), para além de promover o retorno de uma grande percentagem de adultos aos bancos da escola, foi responsável por mudanças significativas na vida das pessoas.

A maioria da população inquirida, pertence ao sexo masculino, situa-se na faixa etária compreendida entre os 35 e os 44 anos e são casados.

Ao analisarmos a situação face ao emprego constatamos que a grande maioria se encontra empregado, existindo uma maior predominância de “Técnicos e profissionais de nível intermédio”.

A grande maioria dos inquiridos começou a trabalhar com 18 anos ou mais. Constatase ainda que a saída da escola prende-se essencialmente com fatores como a falta de motivação e a necessidade de começar a trabalhar.

Quando iniciaram o processo RVCC, a maioria dos adultos inquiridos, tinha como nível de escolaridade o 9º ano e a sua perspetiva era a conclusão do nível secundário.

Através dos resultados obtidos constata-se que o processo RVCC tem mais importância em termos pessoais (valorização pessoal e melhoria da auto-estima); em segundo lugar aparece a vertente profissional e, por último, a dimensão social.

De um modo geral, podemos aferir que a frequência/conclusão do processo RVCC é percecionada pela maioria dos adultos como sendo uma mais-valia para a continuidade na aposta a nível da educação/formação.

Os contributos da frequência/conclusão do processo são bem visíveis, promovendo uma atitude positiva relativamente à aprendizagem, funcionando como um “trampolim” para o prosseguimento de estudos e a continuidade na aposta em ações de formação através da procura de mais informação em áreas diversificadas e da aquisição de mais conhecimentos. As dúvidas persistem apenas quando os adultos são confrontados relativamente à possibilidade de ingresso no ensino superior.

Portanto, é notória a importância que a aprendizagem ao longo da vida tem vindo a assumir, na sociedade atual.

À semelhança do que observámos ao analisar a dimensão pessoal, profissional e social, no que toca à parte da educação/formação, os adultos inscritos no CNO por iniciativa própria, tem uma perceção mais otimista, positiva, nas três dimensões analisadas, relativamente aos adultos protocolados.

Conclusões

A presente investigação permitiu-nos concluir que os adultos inscritos por iniciativa própria percecionam o impacto do processo, nas três dimensões analisadas, de um modo mais otimista, que o grupo de adultos protocolados. De um modo geral, a dimensão pessoal é a mais valorizada por uns e outros, seguida da dimensão profissional, e, por último, a dimensão social, validando o impacto bastante significativo que o processo tem na vida dos adultos, lançando pistas para reflectirmos um pouco sobre a temática em questão.

De um modo geral, podemos aferir que a frequência/conclusão do processo RVCC é percebida pela maioria dos adultos como sendo uma mais-valia para a continuidade na aposta formativa.

Apesar de todos os preconceitos e estereótipos em torno de um processo considerado inovador, podemos afirmar que o processo RVCC assegura um carácter bastante democrático, emergindo como uma segunda oportunidade àqueles que, por variados motivos, não conseguiram aproveitar prosseguir os seus estudos. Na sua grande maioria, os adultos que frequentam este processo, abandonaram a escola por motivos relacionados com a falta de motivação e a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Portanto, é esperado que este processo assegure o princípio da igualdade de oportunidades, criando assim novos horizontes a quem o frequenta.

No entanto, o importante neste estudo foi constatar que, apesar de toda a controvérsia gerada em torno do reconhecimento de adquiridos, a percepção que os adultos têm do impacto do processo é bastante positiva para as suas vidas, a nível pessoal, profissional e social. De igual modo verificamos que a frequência do mesmo permite aos adultos reconhecer a importância crescente que a Aprendizagem ao Longo da Vida assume na sociedade atual, cada vez mais exigente e competitiva.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, Joaquim Luís Medeiros (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Coimbra.
- Carneiro, R. (1994). *A evolução da Economia e do Emprego. Novos desafios para os Sistemas Educativos no dealbar do Século XXI*. Disponível em http://www.cursoverao.pt/c_1995/RCar-01.html.
- Carneiro, R. (coord.) (2009). *Caderno Temático I. Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa*. Agência Nacional para a Qualificação em parceria com Universidade Católica Portuguesa. ANQ, I.P. 1ª ed.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.

- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. Revista Lusófona de Educação, (consultado em 28/06/12) de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34911875002>.
- Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão dos Recursos Humanos. In Rui Canário e Belmiro Cabrito (org.), (2005) Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Simões, A. (1979), *Educação Permanente e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: FCG.

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

Olívia Brandão

Agrupamento de Escolas de Milheirós de Poiares

oliviafbrandao@gmail.com

Glória Bastos

Universidade Aberta

gloria@uab.pt

Na sociedade atual, a leitura é considerada um instrumento indispensável ao indivíduo, sendo-lhe atribuídos inúmeros benefícios: pessoais (formação intelectual do indivíduo, construção da sua personalidade, aumento das competências literárias em leitura/escrita, aumento do conhecimento cultural) e sociais (crescimento/amadurecimento social, intervenção mais ativa na sociedade).

Apesar de comprovados estes benefícios, diferentes estudos nacionais/ internacionais apontam para baixos índices de literacia e reduzidos hábitos de leitura da população em geral e da população escolar (decrésimo de interesse/ práticas de leitura à medida que se progride na escolaridade).

Neste sentido, é preciso tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das mais diversas necessidades, dotando as crianças/jovens dessa capacidade. Para tanto, é preciso que o ato de ler figure entre as atividades mais comuns do seu quotidiano. Neste processo de criação de hábitos leitores, os mediadores assumem um papel determinante. Como refere Morais (1997, p. 272), "Ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. O prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si".

O reconhecimento da importância das competências/hábitos de leitura no desenvolvimento dos indivíduos/das sociedades tem suscitado, a nível internacional e nacional, um investimento em planos de ação no âmbito da leitura, procurando contrariar os resultados dos diferentes estudos realizados.

Partindo destas premissas, a investigação realizada foca a problemática dos hábitos de leitura das crianças/jovens, centrando a sua abordagem no papel ativo de diferentes mediadores [Biblioteca Escolar (BE), Escola e Família] na promoção da leitura e perspetivando a importância que um projeto de leitura poderá desempenhar neste

âmbito. Encontrando-se uma dessas iniciativas (Projeto A Ler+) em implantação, desde 2008/2009, em alguns agrupamentos/escolas de Portugal, o presente estudo de caso pretende averiguar a sua execução no terreno, assim como as mudanças proporcionadas no contexto local, nomeadamente a nível das atitudes de um Agrupamento específico face à leitura.

A análise dos dados obtidos (através da análise documental - documentos associados ao desenvolvimento do projeto - e da aplicação de questionários a docentes e alunos) revelou-nos que houve um investimento considerável do Agrupamento na implementação do projeto, tendo sido adotada a seguinte metodologia: aprovado em Conselho Pedagógico e incluído no Projeto Curricular do Agrupamento, este projeto de leitura integrou todos os Projetos Curriculares de Grupo/Turma (PCG/PCT) de todos os níveis de ensino, tendo sido concretizadas, em sala de aula, diferentes atividades de promoção da leitura recreativa, que envolveram diferentes áreas curriculares. Paralelamente, a BE teve um papel basilar na implementação e desenvolvimento do projeto, pois assumiu, por um lado, um papel mobilizador (através de diversos encontros, procurou envolver ativamente diferentes agentes – docentes, famílias, Biblioteca Municipal, autarquia – na concretização do projeto) e, por outro, constituiu-se como um “grande motor no fomento da leitura e de atividades com ela relacionadas” (Bastos, 1999, p. 295).

A investigação revelou que importantes ganhos foram alcançados.

No tocante aos alunos, a criação, em sala de aula, de momentos dedicados a atividades associadas à leitura recreativa, complementada com a ação da BE, foi determinante no incremento dos hábitos leitores, do gosto pela leitura, da frequência da BE, do interesse pelas atividades escolares/conteúdos curriculares e em progressos significativos no domínio das competências de leitura.

Referências

- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morais, José (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Osoro Iturbe, Kepa (2004). El poder del libro y la lectura: aires de libertad para el pensamiento cautivo. *In Primeras Noticias. Literatura infantil y Juvenil*, nº 201, 21-30.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: APRENDIZAGEM DIGITAL OU TRADICIONAL?

Olga Sousa

Escola Secundária José Falcão, Coimbra, Portugal

fqcienciasexperimentais@gmail.com

Alda Pereira

Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

amp@univ-ab.pt

O ensino deve permitir aos alunos transpor as aprendizagens escolares das diferentes disciplinas para situações do quotidiano e para o futuro (Barell, 2007). É nesta perspetiva que apontam as orientações da disciplina de Ciências Físicas e Naturais no ensino básico e das restantes disciplinas das ciências experimentais do ensino secundário (DEB, 2001a, DES, 2001). Estas orientações enfatizam o ensino baseado na resolução de problemas de modo a preparar os alunos para a sociedade dita digital e em constante transformação.

O estudo efetuado teve como objetivo refletir sobre a aprendizagem baseada na resolução de problemas a partir do uso regular de *flipcharts* num quadro interativo. Teve, também, os seus fundamentos nas crenças de autoeficácia que os alunos têm na disciplina de Físico-Química.

O problema foi equacionado de modo a averiguar a proficiência dos alunos na resolução de problemas e a influência da aplicação periódica de recursos educativos digitais – *flipcharts* - nas crenças de autoeficácia dos alunos.

A metodologia de ensino implementada foi do tipo quasi-experimental o que se justifica pelo facto de a investigação não decorrer em laboratório, mas em contexto escolar. Escolheram-se, aleatoriamente, duas turmas do oitavo ano de escolaridade, constituindo o grupo experimental (grupo onde se aplicaram *flipcharts* no quadro interativo multimédia *Proactiv* a partir do uso do *software Activinspire*) e o grupo de controlo (grupo onde não se aplicaram *flipcharts*). Os alunos que integraram estes grupos tinham uma média de idades situada nos treze anos.

Quinze alunos constituíram o grupo de controlo e dezasseis, o grupo experimental. Neste grupo usou-se o quadro interativo comercializado pela empresa *Promethean* com o *software ActivInspire*.

Antes da intervenção procedeu-se à conceção de *flipcharts* sobre o tema “Átomos, moléculas e iões”.

A intervenção decorreu durante dois períodos letivos nas aulas de Física Química numa escola da região centro do país. Nos dois grupos amostrais, lecionou-se a temática “Átomos, moléculas e reações químicas” antes da aplicação do teste de conhecimentos em Química.

O grupo experimental (GE) foi orientado na resolução de problemas a partir da aplicação de *flipcharts* com problemas de química numa efetiva filosofia de *activ classrom* num quadro interativo multimédia. Os alunos podiam aceder à internet para procurar informação conducente à resolução dos problemas propostos e posteriormente registavam a resolução no quadro interativo.

No grupo de controlo (GC), recorreu-se ao uso de um guião em suporte papel com problemas iguais aos que figuravam nos *flipcharts*.

Os alunos deste grupo de participantes usaram o manual adotado, enciclopédias de Química, dicionários de Química e registaram as resoluções dos problemas no quadro preto, fazendo uso do giz.

Os dados foram recolhidos através dos seguintes instrumentos: antes da leção do tema “Átomos, moléculas e reações químicas”, aplicou-se um teste de conhecimentos conceptuais desta temática (pré-teste) e um questionário de opinião sobre as crenças de autoeficácia dos alunos. Após o *terminus* da temática que serviu de base à investigação, recolheram-se os dados através de um teste de conhecimentos de química. Repetiu-se todo o processo referido anteriormente, materializado num pós-teste de conhecimentos conceptuais e um questionário de opinião sobre as crenças de autoeficácia.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 17.0 para *Windows*. Na comparação de grupos, utilizou-se o teste *t-Student* para amostras independentes com o intuito de comparar o desempenho médio dos grupos amostrais.

Da análise dos resultados, podem ser retiradas, entre outras, as seguintes conclusões: a aplicação dos recursos interativos digitais (*flipcharts*) no grupo experimental não conduziu a uma superioridade em termos de realização escolar dos alunos e as crenças de autoeficácia mantiveram-se inalteradas durante a investigação comparativamente com o grupo de controlo.

A aprendizagem a partir da resolução de problemas com base em *flipcharts* usados no quadro interativo multimédia ainda não foi implicitamente assumida pelos alunos, talvez por se tratar de alunos que estão demasiado vinculados a um ensino tradicional na maioria das disciplinas.

A ausência de primazia de um dos grupos amostrais em termos de crenças de autoeficácia parece reforçar que os participantes possuem fortes crenças de autoeficácia, pelo que parece não haver ou não poder registar-se a influência da aplicação periódica dos flipcharts. Assim, sugere-se a realização de mais estudos centrados no ensino destes e de outros temas, utilizando *flipcharts* no quadro interativo numa amostra com maior dimensão e durante maior período de intervenção.

Referências

- Barell, J. (2007). *Problem-based learning: an inquiry approach*. Corwin Press.
- DEB (2001a). *Orientações curriculares de Ciências Físicas e Naturais, 3ºciclo*: Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (2001b) *Orientações Curriculares para o 3ºciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

PRODUÇÃO DE DIGITAL STORYTELLING COMO ESTRATÉGIA PARA REDUZIR A INDISCIPLINA NA ESCOLA*

Catarina Maria Cautelas Andrade

Universidade Aberta

catarina_oliveira@live.com

O estudo que sustenta a presente comunicação tem origem nas dificuldades sentidas na motivação dos alunos numa escola em que o contexto é muito complexo. A fraca expectativa das famílias face à escola potencia o desinteresse de um elevado número de alunos e a ocorrência de comportamentos desadequados e de situações de indisciplina, dificultando a construção de projetos de vida.

Partindo do pressuposto de que a motivação é fundamental para que o aluno possa aprender e construir conhecimento, consideramos que a utilização de recursos multimédia pode favorecer um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e melhores desempenhos académicos. Para tal, procedemos à realização de um projeto numa escola TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária – em que cada aluno desenvolveu o seu próprio filme, baseado nas suas histórias de vida.

De realçar que as histórias digitais (Digital storytelling) têm a ver com o facto de se contar histórias combinando a narrativa, incluindo imagens, som e vídeo, para criar um filme curto, normalmente com uma forte componente emocional. Tanto podem ser histórias digitais baseadas em filmes interativos que incluem efeitos áudio e de visual muito sofisticados, como podem ser um conjunto de slides com narração com a respetiva música, constitui uma história básica digital.

O projeto foi desenvolvido numa escola da área de Lisboa, numa turma de nono ano de escolaridade constituída por onze alunos, seis raparigas e cinco rapazes, cujas idades variam entre treze e dezasseis anos. Ao longo do ano letivo, com apoio da professora investigadora, cada aluno/a construiu a sua história que produziu em vídeo. Assumimos uma investigação de natureza qualitativa/interpretativa tendo sido utilizada como metodologia a investigação-ação (Kemmis, 1993; Cortesão, 1998). A recolha de dados incluiu a observação com registo em diário de bordo da professora investigadora, a aplicação de questionários aos alunos, entrevistas a estes, ao diretor da escola e à diretora de turma, documentos oficiais (projeto educativo da escola, entre outros) e os filmes produzidos pelos alunos.

Da análise dos resultados obtidos, e após a avaliação dos recursos multimédia produzidos, foram retiradas conclusões e apresentadas sugestões de práticas de ensino-aprendizagem. Os alunos desenvolveram a sua capacidade de autonomia, os seus relacionamentos interpessoais, ao ter que trabalhar em grupo e, também, a participação cívica através de diversas atividades como, por exemplo, num concurso em que o objetivo era mobilizar os alunos para a igualdade e para os direitos humanos, em particular os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais, como se pode constatar no blogue que criaram para esse concurso: <http://ajudarnaodiscriminar.blogspot.pt/>.

À medida que o ano foi decorrendo todos se foram revelando mais confiantes na utilização das tecnologias, para além do uso que lhes dão habitualmente, conhecendo as suas potencialidades e levando-os a participar noutros projetos que envolveram recursos multimedia. Partilharam as suas dúvidas e dificuldades, apresentaram soluções e novidades sobre os diversos temas e sobre software multimédia.

Os resultados foram globalmente positivos e bastante animadores no sentido em que promoveram a aquisição de competências sociais, tecnológicas e cognitivas tornando os alunos capazes de aplicar conhecimentos e introduzir inovação nos vários trabalhos que realizaram ao longo do período em que o projeto foi desenvolvido. Com o projeto que envolveu a produção de histórias digitais valorizámos a educação escolar em termos da aprendizagem, das relações interpessoais e do espírito de equipa, contribuindo assim, para criar um espaço onde se geraram ideias, sentimentos e dinâmicas que despertaram o interesse pela aprendizagem. Importa, também, refletir sobre o facto de que um terço dos alunos que participaram neste projeto ficou retido, dois deles por falta de assiduidade às aulas. Sublinha-se, no entanto, que a falta de assiduidade não se verificou às aulas da disciplina onde foi desenvolvido o projeto.

Palavras-chave: indisciplina, digital storytelling, inovação, aprendizagem

**RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) EM CONTEXTO ESCOLAR:
ESTUDO DE UM CASO NUMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO
CONCELHO DE ALMEIRIM**

Francisco Pereira
Universidade Aberta
eugogas@gmail.com

O problema da presente da investigação prendeu-se em responder à questão sobre; "Como estão os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a utilizar, conceber e partilhar REA's em contexto escolar?"

Os objectivos eleitos para responder à questão inicial foram identificar o modo como os professores do primeiro Ciclo do Ensino Básico utilizam os recursos educacionais abertos no contexto escolar, analisando os aspectos pedagógicos. Procuramos também identificar quais os hábitos de utilização de recursos educacionais abertos, quais os processos pedagógicos que motivam a utilização dos REA e finalmente identificar as práticas quanto à publicação, utilização e partilha de REA.

Foram escolhidos, o método qualitativo e quantitativo aplicado ao Estudo de caso. Os instrumentos de colecta de informação constaram de um questionário e de uma entrevista. No estudo participaram os professores de uma escola do 1º Ciclo do Ensino básico, num total de 12.

O que entendemos por recursos educacionais abertos? Na definição que a UNESCO (2011), fornece os REA são uma multiplicidade de materiais didácticos em suporte digital, como livros, vídeos, aplicações multimédia, podcasts, e quaisquer outros materiais que sejam concebidos para serem utilizados no ensino e na aprendizagem, abertamente disponível para uso por educadores e estudantes, sem a necessidade de pagamentos de royalties ou taxas de licenciamento, Johnstone (2005) citado em Francisco (2012), complementa a definição ao introduzir outros recursos, como sejam módulos, componentes de cursos, objectos, interfaces e comunidades de aprendizagem online, recursos de apoio aos professores bem como vários outros recursos que versem sobre as boas práticas na educação.

Resultados:

Composição do grupo inquirido na investigação.

Etária:

50% - 31 - 40 anos

42% - 41 – 50 anos

8% - > 50 anos

Género.

92% Feminino

8% Masculino

Formação académica:

92% - Licenciatura

8% - Mestrado

Utilização REA.

100%

Obstáculos à produção de REA:

63% - Falta de tempo

25% - Falta de formação

13% - Não responde

Nomeie um REA:

67% - Escola Virtual

25% - Não responde

8% - Youtube

Fruto do desconhecimento os docentes não mencionam REA, quando a isso instados a responder. As ferramentas que utilizam, são essencialmente as aplicações do sistema operativo e a sua partilha é muito relativizada. A maioria dos docentes utiliza de forma limitada os recursos abertos, como sejam, as fichas de trabalho, animações e vídeos.

Os inquiridos, responderam afirmativamente sobre a utilização do REA, os recursos utilizados são recursos simples, apresentações, fichas de trabalho, imagens e filmes didácticos.

Conclusões:

As conclusões após o tratamento da informação recolhida permitem concluir que os docentes não reconhecem o que são recursos educacionais abertos e têm dificuldades na utilização de recursos educacionais abertos. Tal facto advém de os docentes na realidade não saberem o que são REA, desconhecimento esse que leva a que os docentes revelem algumas dificuldades na concepção dos mesmos. A existência de algumas falhas em termos de conhecimentos técnicos e de formação,

dificulta ainda mais essa utilização, objectivamente, os docentes do 1º Ciclo, não estão a utilizar os REA.

Os REA são percebidos como um extra, algo que pode, ser utilizado como, um recurso isolado, sem estarem integrados num processo mais lato de ensino e de aprendizagem, como observa Castells (1999), a formação docente para uma prática colaborativa exige o reconhecimento das mudanças trazidas pela sociedade em rede, sem esse efectivo reconhecimento os docentes serão incapazes de se apropriarem dessa nova área do conhecimento, nesse seguimento os resultados permitem chegar à conclusão que a utilização, publicação e partilha, desse tipo de recursos, peca pela ausência de uma componente de conhecimentos técnicos e formação, que permita aos docentes conceber, partilhar e publicar REA.

Referências

UNESCO. (2011). A Basic Guide to Open Educational Resources (OER). Retirado de http://oer.unescochair-ou.nl/?wpfb_dl=29. (acedido em 12 de Junho de 2013).

Francisco, Maria Cristina Amado da Silva. (2012). A utilização de Recursos Educativos Digitais no Ensino Superior a Distância: a percepção do estudante e o modo como utiliza os recursos digitais para fins educativos. Universidade Aberta. Retirado de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2338/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20Francisco-MCEM.pdf> (acedido em 16 de Março 2013).

Castells, M. (1999). A sociedade em rede. Retirado de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf. (acedido em 30 de Julho de 2013).

EL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA PARA EL AULA Y PARA LA VIDA

Sergio Díaz Menéndez

Becario de docencia e investigación de la Universidad de Oviedo

sergiodiazmenendez@gmail.com

Aprender una lengua, es aprender también la cultura o culturas de las que esta es subsidiaria. Algunos valores son propios de la cultura meta, pero otros son compartidos con la cultura de partida: este es el caso cuando hablamos de la necesidad de incentivar hábitos saludables en el alumnado. Mi innovación consiste en la puesta en práctica de una investigación acerca de algunos de los hábitos saludables (o no saludables) del alumnado de 2º de ESO del IES Alfonso II de Oviedo, donde realicé mis prácticas. Con ella intento poder de manifiesto la importancia de una acción conjunta de todas las asignaturas (incluidas las lenguas extranjeras) a la hora de formar al individuo en las cuatro pilares de la educación del informe Delors (1996), pero muy especialmente en los de aprender a vivir juntos y aprender a ser, en la pubertad, una etapa de cambios. El conocimiento de qué alimentos podemos consumir, la economía alimenticia sostenible, la cocina tradicional, entre otras medidas, pueden evitar en gran medida problemas como la obesidad, y sólo tenemos que buscar en nuestros orígenes, en la tradición para encontrar pistas, en tanto que parte fundamental del desarrollo de la llamada *competencia estratégica*.

En mi asignatura, Francés, y en cualquier Lengua Extranjera, en el nivel de los alumnos y alumnas que han constituido la población de la investigación, se estudian los establecimientos donde se puede comprar comida, consumirla, los grupos alimenticios, las tradiciones culinarias, la alimentación como medio de socialización, etc. Esto coincide con los contenidos de otras asignaturas, encarrilados en el mismo sentido, como por ejemplo en la asignatura de Religión Católica, a través de los temas sobre el consumismo y la solidaridad; la asignatura de Matemáticas, con las cantidades y el Sistema de Pesos y Medidas de París o Ciencias de la Naturaleza, mediante la pirámide de los alimentos. Finalmente, esta investigación también puede tener un interés institucional, ya que la LOE aboga por un aprendizaje holístico en todos los aspectos de la vida, y el Decreto 74/2007 del Principado de Asturias

destaca, sobre todo en 2º de ESO, la importancia de transmitir valores con arreglo a una educación para la salud.

En mi investigación me propongo recabar datos sobre los hábitos alimenticios y deportivos de los alumnos, con sesgos importantes en estas edades como el género. Para ello empleé instrumentos que me permiten obtener datos cuantitativos y cualitativos, y que se aplicarán no sólo durante las clases de francés (impartí el tema relacionado con la alimentación y el proyecto final fue un mural con los alimentos agrupados según su estatus nutricional) sino en otras asignaturas como Educación Física o en Religión, en la gymkana solidaria, organizada conjuntamente con los IES Aramo y Pérez de Ayala, de Oviedo. Se trata, por tanto, de una innovación-investigación intercentros, interdepartamental y, algo esencial habida cuenta de la edad del alumnado: se lleva a cabo dentro y fuera del aula. Para el aula y para la vida.

Las encuestas sobre hábitos alimenticios han arrojado como resultado una percepción más o menos positiva de la alimentación propia, pero no tanto de la alimentación de los compañeros y, más especialmente, de las compañeras. He utilizado también una tabla de frecuencias con diferentes alimentos en francés, y la mayoría de los desayunos de los alumnos tienden a ser bastante monótonos y poco variados, a pesar de tratarse de la comida más importante del día, y crucial en jornadas escolares como la de España concentradas en un solo tramo entre las ocho de la mañana y las dos de la tarde, aproximadamente.

A continuación, he completado tablas de observación acerca de la práctica deportiva de los alumnos en las clases de educación física y durante los recreos. El resultado fue muy dispar, al darse rara vez término medio entre unos alumnos y otros. Otras conclusiones evidentes fueron las diferencias en la frecuencia de práctica deportiva entre chicos y chicas, así como los deportes preferidos por cada sexo, aún demasiado estigmatizados.

Por último, he recogido datos durante la gymkana de la solidaridad. En la misma se han practicado varios deportes, y los alumnos han ido superando pruebas para llegar a la meta los primeros, ayudándose entre sí en equipos grandes, compuestos por chicos y chicas en igual número y por alumnos y alumnas de diferentes centros y nacionalidades. Aquí se ha confirmado que el sexo continúa siendo un sesgo importante en la actividad física y deportiva. Además, en el desarrollo de las pruebas se han observado comportamientos y actitudes muy diferentes en el caso de los chicos y de las chicas, si bien no se dieron tantas divergencias en lo concerniente al

centro y al origen del alumnado participante. Tampoco en lo que se refiere a la cuestión religiosa, pues cada alumno o alumna ha elegido la asignatura por motivos diferentes pero prácticamente nunca movidos por unas creencias arraigadas. Inmediatamente después de la gymkana se celebró una comida con todos los alumnos y profesores, en la que también se han confirmado los datos obtenidos en las encuestas y las hojas de observación previas sobre la variedad y la salubridad de los alimentos consumidos por los alumnos, así como de los rituales posteriores, que oscilaban entre quedarse charlando con los compañeros y jugar un partido de fútbol.

Referencias

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.

RIVAS et al. (2007). *¿Por qué comen lo que comen y no comen lo que deben?*
Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murc

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

Elena López Conde

Universidad de Oviedo

elenalopezconde@hotmail.com

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

El trabajo contiene dos partes diferenciadas: una reflexión personal sobre las prácticas y una programación didáctica, que incorpora una propuesta personal de innovación, para la asignatura de Economía de la Empresa, asignatura de modalidad de segundo de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. La innovación propone la elaboración, por medio de aplicaciones informáticas, de un mapa conceptual que integre los contenidos de la asignatura relacionados con las áreas funcionales de la empresa.

Necesidades detectadas

En las observaciones e interacciones realizadas durante las prácticas he podido percibir que, en general, el alumnado tiene dificultades para establecer la conexión entre unidades didácticas, a pesar de que el contenido de la asignatura forma claramente un proyecto global entorno a la naturaleza y funcionamiento de la empresa. En la práctica, los alumnos y alumnas tienden a ver el contenido de cada una de las unidades como algo aislado, sin conexión con las demás e incluso sin conexión con la propia empresa, lo que dificulta en gran medida el aprendizaje.

Objetivos

Se persigue el objetivo genérico de que el alumnado alcance una visión global y de conjunto del funcionamiento de la empresa y sus áreas funcionales, y una serie de objetivos específicos, entre los que se encuentran la reducción del uso de la memorización a favor de los aprendizajes significativos, la toma de consciencia y

control sobre el propio aprendizaje y el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Por otro lado, la maqueta inicial, que quedará expuesta en el aula, ayudará a presentar y trabajar los contenidos de forma circular y no lineal, ya que se utilizará como apoyo gráfico para ubicar lo que se esté tratando y para señalar las conexiones con contenidos anteriores.

justificación y metodología de la innovación

Con esta innovación se pretende globalizar los contenidos de la materia, de manera que el alumnado no pierda la visión de conjunto de la empresa y la asignatura. Se responde así a una necesidad reconocida por el currículo oficial que para ello propone, en el bloque común de la asignatura, la elaboración de un proyecto empresarial sencillo. Sin embargo, la propuesta que aquí se hace persigue incidir también en el estilo de aprendizaje, ya que la actividad consiste básicamente en la elaboración de un mapa conceptual o esquema de empresa, que cada estudiante realizará de manera individual y autónoma, utilizando para ello alguna aplicación informática del tipo Cmaptools, Mindjet o Excel. De esta forma se pretende que el alumnado vaya construyendo su propio conocimiento a medida que va construyendo su mapa de la empresa.

El mapa se irá completando a lo largo del curso, pero la estructura general debe quedar establecida desde los primeros días, ya que se pretende que actúe como referencia u organizador previo. Para la elaboración de este esquema inicial se entregará al alumnado un texto introductorio de los contenidos de la asignatura estructurados en unidades didácticas, además de un ejemplo de mapa conceptual.

Marco teórico de referencia

La innovación se basa en la teoría constructivista del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1963), utiliza la herramienta del mapa conceptual, desarrollado por Novak en 1975 (González, 1992) y pretende incorporar los beneficios del uso de imágenes y esquemas en el aprendizaje, según la Teoría de Codificación Dual, propuesta inicialmente por Paivio (1965).

Conclusiones y resultados

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

La entrega del mapa conceptual se calificará, con carácter general, con la máxima puntuación prevista para esta actividad en la programación didáctica. No se evalúa el esquema elaborado, en sí mismo, sino que se sitúa el acento en el proceso y no tanto en el producto final.

Para evaluar los resultados de la innovación, en la que se pretenden cambios cualitativos en el aprendizaje, se observarán las intervenciones del alumnado, los exámenes y trabajos, en busca de una mayor visión de conjunto de la asignatura, lo cual se espera que repercuta positivamente en los resultados académicos. Si se observa que el alumnado establece conexiones y realiza inferencias, se considerará que la experiencia ha sido satisfactoria.

Referencias

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

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

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

CIENCIAS SOCIALES Y EL MUNDO EN EL QUE VIVIMOS: UNA MIRADA A TRAVÉS DE LA TELEVISIÓN

Iván Luces Martínez
Universidad de Oviedo
Uo196932@uniovi.es

La idea acerca de cómo introducir los medios de comunicación en el aula, y su posible aplicación, aportando simultáneamente al alumnado una serie de competencias y habilidades, que considero muy útiles para comprender la sociedad actual, sustenta el principal objetivo de mi innovación. Esta idea se reforzó más aún cuando a través de la experiencia en las aulas de 3º de la ESO pude comprobar algunas carencias entre el alumnado, carencias como la incapacidad para extraer ideas o conclusiones a partir de una imagen, un texto o una película, o el mal aprovechamiento de los recursos que ofrece el medio televisivo, los cuáles podrían mejorarse mediante esta propuesta de innovación que presento en la programación de 3º de la ESO en la materia de Ciencias Sociales.

Mi propuesta consiste en introducir, en el citado curso, un medio en concreto, como es la televisión, mediante la impartición de una unidad didáctica de manera transversal a lo largo del curso. Considero que podría realizarse en la asignatura de Ciencias Sociales, ya que los objetivos entroncan bastante bien con los contenidos de la asignatura, a pesar de que no sea un contenido tratado específicamente. Consiste básicamente en el aprovechamiento, en el contexto del aula y con fines didácticos, de un recurso eminentemente de entretenimiento y que cuenta con un gran número de usuarios entre el alumnado de secundaria. Es decir, se trata de aprovechar las ventajas que ofrece este medio para facilitar la adquisición de una serie de recursos muy útiles en el propio proceso de aprendizaje y en la vida real.

Se tratará de educar al alumnado para que adquiera "competencia televisiva" . Además, las actividades y procedimientos realizados aportarán recursos, herramientas y habilidades para que el alumnado mejore su capacidad de análisis crítico y reflexivo, la relación de conceptos con la realidad actual, habilidad para trabajar en equipo, habilidad comunicativa y habilidad en el tratamiento de la información. Así, los tres objetivos principales son:

- o Realizar una programación televisiva incorporando un análisis crítico y reflexivo.
- o Identificar algunos de los aspectos más significativos de la sociedad actual por medio de la televisión.
- o Formar telespectadores activos.

Antes de poner en marcha esta propuesta, consideré necesario la realización de algún tipo de evaluación inicial para detectar las necesidades y problemas de manera más concreta y en la situación particular del grupo. Todo ello, mediante el diseño de un instrumento de investigación que permitiera obtener resultados objetivos sobre la percepción que tiene el alumnado de 3º de la ESO de la televisión. Así, diseñé un pequeño cuestionario como método de recogida de datos que realizó todo el grupo de 3ºC y también, con el objetivo de contrastar los resultados de manera más clara, un grupo de 2º de Bachillerato en el que también impartí clases durante las prácticas. En total la población de muestreo fue de 46 alumnos/as.

El cuestionario contenía cuatro preguntas: las dos primeras iban encaminadas a conocer qué tipo de programas y canales valoraban más, y las otras dos se referían a qué tipo de canales y programas incluirían en su propio canal, señalando el motivo de la elección. Con este cuestionario se pretendía clarificar las tendencias dentro del grupo en cuanto a los tipos de canales y programas que veían más, y así, extraer una información valiosa para saber desde dónde podía partir en la realización del proyecto. Los resultados también serían el primer punto de apoyo desde que el alumnado comenzara a comprender en qué medida las demandas de la sociedad se ven reflejadas en las audiencias televisivas. Además, al tratarse de sus propias opiniones, cabía esperar que esto les facilitara el proceso de asimilación, motivándoles para realizar su propia programación. La realización de este cuestionario también serviría para observar las respuestas obtenidas sobre la justificación y elección de programas en sus propios canales, en comparación con las que se diseñen en la actividad final, viendo las diferencias y si se han incorporado y tenido en cuenta todos los aspectos tratados durante el proyecto.

Las principales conclusiones extraídas de este cuestionario y de los resultados fueron:

- o Programas y canales que ofrecen contenidos culturales son más valorados por el alumnado de 2º de Bachillerato.
- o Canales y programas de entretenimiento son mejor valorados por el alumnado de 3º de la ESO.

- o Priman las programaciones en las que se incluyen programas muy variados.
- o Se justifican las programaciones realizadas mediante el entretenimiento.
- o Predominan el cine, las series y algún tipo de entretenimiento.
- o Muy poca presencia de programas relacionados con los informativos.
- o No se incluyen demasiado programas de deportes y culturales.
- o Carencia de reflexión crítica en las justificaciones de sus programaciones.
- o No se identifican posibles reflejos sociales en la conformación de las programaciones.

Para el desarrollo de la propuesta se dedicarán varias sesiones al término de cada una de las evaluaciones. En cada una de las sesiones se realizarán exposiciones, actividades y ejercicios acordes con los contenidos y objetivos que se han señalado anteriormente. La última fase del proyecto se dedicará en gran parte a que el alumnado, agrupado por equipos, realice la actividad final de la propuesta consistente en el diseño de una programación televisiva en la que tendrán que aplicar los contenidos vistos durante la unidad didáctica, reflejando la identificación del marco sociocultural actual y una justificación reflexiva y crítica sobre los contenidos televisivos programados.

La incorporación de la televisión al aula como recurso didáctico ha sido objeto desde hace unos cuantos años de bastantes estudios e investigaciones que han aportado ideas, justificaciones y valoraciones de los aportes positivos que tendría tanto para el alumnado como para la sociedad en general. Superar las encorsetadas programaciones de las cadenas de televisión actuales, en el deplorable contexto de las guerras de audiencia, solo será posible con espectadores críticos conocedores del medio, con capacidad para analizar y producir con el lenguaje audiovisual, que exijan a las propias cadenas de televisión programaciones de mayor calidad (Aguaded, 1993). No obstante, para lograr una visión y análisis crítico de los contenidos televisivos no basta con que se exponga al alumnado a ellos, sino que se deben facilitar una serie de habilidades y recursos para comprender y saber leer los mensajes que se ofrecen (San Martín, 1986). Su tratamiento se corresponde con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que han causado grandes transformaciones en nuestra sociedad.

Referencias

Aguaded, J. I. (1993), "Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios". Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa y Educación».

- Aguaded, J. I. y Díaz, R. (2008), "La formación de telespectadores críticos en educación secundaria", en *Revista Latina de Comunicación Social* 63, pp.121-139. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Alborch, C., (1995), "Televisión y cultura", en *Radio Televisión Valencia* (Ed.): *Televisión y cultura*. Valencia, RTVV, pp. 11-20.
- Alvarado, M., (2005), "Aprender a ver TV: experiencia de enseñar un medio a través de otro medio", en *Comunicar*, 24, pp. 90-96.
- Bourdieu, P. (1997), *Sobre la televisión*, Anagrama, Barcelona.
- Cebrián, M. (1996), "Los informativos de la televisión y su tratamiento didáctico". *Comunicar*, 6, 48-51.
- Martínez-Salanova, E. (1995), "La manipulación de la imagen en vídeo, esencial para transmitir el mensaje didáctico", en *Hoy ya es mañana, Tecnologías y Educación: Un diálogo necesario*. Publicaciones M.C.E.P., Sevilla, pp. 195-206.
- Santibañez, J. (2005), "Televisión: un recurso para adquirir conceptos, procedimientos y valores", en *Comunicar*, 25, 2.
- San Martín, A., (1986), *Los recursos audiovisuales en el pensamiento pedagógico del profesor*. Valencia, Nau Llibres.

DIVULGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. ORGANIZACIÓN DE UN "PANEL DE JÓVENES INVESTIGADORES"

Javier Navas Martínez

UNED – Fundación Empieza por Educar – Colegio Fundación Caldeiro

j.navas.martinez@gmail.com

Problema

A lo largo del pasado curso escolar 2012/2013 tuve oportunidad de impartir una asignatura de ciencias en 4º de la ESO. Si bien, eran alumnos con altas capacidades y sus notas así lo reflejaban, fui detectando una notoria falta de iniciativa y habilidades para trabajar en grupo, aplicando pensamiento crítico.

Objetivos

- 1º)** Conocimiento del método científico para desarrollar las investigaciones.
- 2º)** Desarrollar la creatividad y el espíritu crítico en función de la temática objeto de la investigación.
- 3º)** Promover la curiosidad y el aprendizaje por descubrimiento adaptado a las características personales de cada alumno/a o grupo de alumnos/as.
- 4º)** Facilitar una oportunidad de encuentro entre alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad.
- 5º)** Potenciar la comunicación lingüística, la creatividad y la expresión oral y escrita.

Metodología y marco teórico

Mi propuesta es el diseño de una actividad que, en línea con las corrientes de aprendizaje constructivista, facilite un papel protagonista del alumno en el descubrimiento y aprendizaje de las ciencias. Complementariamente, en el diseño y ejecución de la actividad me basé en una metodología de Innovación denominada Design Thinking, que está teniendo una amplia aceptación y está trascendiendo a diferentes sectores.

En líneas generales, JRC consiste en la realización de unas investigaciones independientes por parte de grupos de 3-4 estudiantes. Estas investigaciones se encuentran pautadas y se encaminan hacia una presentación final a un Comité

Científico, que está encargado de evaluar la consistencia de los proyectos, y sobre todo, de facilitar retroalimentación a los estudiantes para que puedan mejorar su desempeño.

Las investigaciones independientes se realizaron conforme a la siguiente planificación:

Sesión I: inicio del viaje. Se busca sobre todo, crear la motivación necesaria para la participación en el Panel por parte de los estudiantes (ejemplos reales de científicos jóvenes, o atletas, etc de cara a promover un sentido de la posibilidad)

A continuación se propone mostrar ejemplos de investigaciones reales (pueden usarse ejemplos de otras investigaciones de jóvenes, incluso), y por último se explica en qué consiste JRC, y se distribuyen los grupos de trabajo, agenda de sesiones, etc. Los grupos tienen oportunidad de sentarse y comenzar lluvia de ideas. También podría plantearse una actividad de conocimiento, para comenzar a establecer dinámicas de trabajo y roles dentro del equipo.

Al final del proyecto se deberían preparar (y serían evaluados) los siguientes aspectos:

- Artículo escrito. (Éste contiene las partes que usualmente contiene un artículo de investigación: portada, *abstract* y palabras clave, introducción, marco teórico/metodología, resultados, discusión resultados, conclusiones, bibliografía)
- Póster
- Preparación de la presentación de los trabajos

Sesiones II, III y IV: avance en la búsqueda de información y redacción de las investigaciones. Es importante que los estudiantes trabajen de forma autónoma

Sesión V: preparación de la presentación.

Sesión VI: presentación al comité científico

Resultados

Desde un punto de vista personal y académico, fue muy interesante y enriquecedora la ejecución de este proyecto. El *feedback* recogido de los participantes (estudiantes y profesionales que participaron como jurado del comité científico) fue muy positivo, y refrendó la propuesta didáctica.

Un paso importante en este sentido fue compartir con los propios estudiantes la evaluación de sus trabajos de investigación y presentaciones. Cabe destacar la alta motivación de los estudiantes y su implicación.

Conclusiones

Utilizando la innovación (y diseñando actividades innovadoras que acerquen la ciencia a los jóvenes, y viceversa) como palanca, podremos mejorar la implicación y motivación del alumnado para el aprendizaje en general, y para las ciencias en particular. De esta manera podremos contribuir a borrar el arraigado tópico de "las ciencias son difíciles (y por lo tanto no apetecibles para el estudiantes), para introducir un nuevo paradigma de las ciencias, presentes en numerosos ámbitos de nuestra sociedad actual.

Además, de cara al próximo curso escolar 2013/2014 estamos organizando la segunda edición del JRC. En la actualidad me encuentro recogiendo las sugerencias de mejora a fin de mejorar esta segunda edición en la que, como novedad, pretendemos abrir el certamen a la participación de estudiantes de otro centro educativo, y celebrar el congreso en una universidad.

Referencias

- Entre otras,
- Allen, R. H. (2002). *Impact teaching: Ideas and strategies for teachers to maximize student learning*. Boston: Allyn& Bacon.
- Argyris, C., & Schön, D. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bot, L., Gossiaux, P.-B., Rauch, C.-P., Tabiou, S., *Learning by doing: a teaching method in scientific graduate education*. *European Journal of Engineering Education* Vol.30, No.1 March 2005, pp105-119
- Brown, T. *Design Thinking*. *Harvard Business Review*. June 2008
- Cámara, M. y López Cerezo, J.A. (2009), "Percepción de la Ciencia y la Tecnología por la juventud española". En: *Percepción social de la ciencia y la tecnología en España 2008*, Madrid: FECYT, pp. 57-72.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A EMPREGABILIDADE, UMA NOVA GERAÇÃO DE POLÍTICAS DE EMPREGO?

Rui Bettencourt

Mestre em Supervisão Pedagógica pela UAb,
doutorando em Prospetiva, Inovação e Estratégia no LIRSA, Laboratoire
Interdisciplinaire de Recherches en Sciences de l'Action - Conservatoire National des
Arts et Métiers.

Directeur territorial no Conseil Régional d'Île-de-France, em Paris, e
ex-diretor do Trabalho e Qualificação Profissional do Governo dos Açores.

bettencourt.rui@orange.fr; rui.bettencourt@iledefrance.fr

Desde os trabalhos de Tanguy (1986), que várias investigações se debruçam sobre as relações emprego – formação. Por outro lado, desde o século XVIII, com Adam Smith (1996), que várias correntes de pensamento defendem a importância na economia e no emprego, do investimento na educação, apesar de algumas convulsões mas também de enormes avanços. Aghion (1998) clarifica a educação como fator endógeno fundamental do desenvolvimento e Askenazy (2010), após dissecar as políticas de emprego de quatro décadas, conclui: “ a urgência é educativa”.

Mas é na aceleração da destruição / criação de emprego, fenómeno descrito por Schumpeter (1934), o que arrasta uma profunda e rápida transformação das competências que descrevem Le Boterf (2010), por um lado, e Cahuc e Zylberberg (2005), por outro, que se coloca com veemência a necessidade das políticas educativas virem a desempenhar um papel preponderante na empregabilidade dos cidadãos, na competitividade das empresas e na capacidade dos Estados criarem riqueza. As políticas educativas para a empregabilidade podem, assim, sustentar simultaneamente, a segurança no emprego à qual aspiram legitimamente os cidadãos bem como a necessidade da flexibilidade da economia.

E esta abordagem das políticas educativas para a empregabilidade vem ao encontro da necessidade de encontrar novas respostas para o emprego. Assim, neste movimento que se desenha, de um novo reposicionamento das políticas de emprego, a Educação não pode estar ausente, devendo mesmo liderá-lo.

É pois a clarificação da articulação dos sistemas educativos e os do emprego que foi objeto da nossa pesquisa.

E o que está em jogo não é de menor importância: a nível social, o desemprego, como refere Castel (1965), é “o calcanhar de Aquiles do estado social”; e a nível económico, um recente estudo da Comissão Europeia aponta resultados alarmantes: o impacto na economia de Portugal pelo facto de mais de 300 mil jovens NEET³ não contribuírem, com qualificação adequada, para a criação de riqueza, representa uma perda de perto de 3 mil milhões de euros por ano (1,5 p.p. do PIB).⁴

Coloca-se a questão da educação inicial para uma primeira empregabilidade, e a formação ao longo da vida para a sua manutenção.

Em conclusão, podemos afirmar que existem ligações entre a ação educativa e a empregabilidade das pessoas, e por extensão, entre a Educação e o Emprego.

Os efeitos da Educação sobre o Emprego são a dois níveis: a nível micro, pela empregabilidade das pessoas, a nível macro pelo crescimento económico.

Entendemos que os mecanismos de ligação entre a Educação e o Emprego consubstanciam-se em políticas educativas para a empregabilidade que poderíamos considerar como políticas de emprego de uma 3ª geração – após as políticas passivas de proteção no desemprego (1G) e das políticas ativas de fomento da economia (2G). São estas políticas que se caracterizam por agir quer em antecipação do mercado de trabalho quer em retificação das necessidades da economia e visam agir sobre um leque alargado de intervenção desde alunos inseridos no sistema educativo até trabalhadores, passando por desempregados e inativos. Estas políticas para a empregabilidade centram-se na educação e desempenham um papel de permanente adequação entre as competências que cada um detém e aquelas que são necessárias à economia.

Este ajustamento permanente de competências, possibilitado pela ação educativa pertinente, coloca, no entanto, varias novas questões.

Em primeiro lugar e desde logo, coloca um novo papel aos governos: de regulador das relações laborais e garante dos apoios sociais de minimização dos efeitos do desemprego, e de distribuidor de apoios visando o fomento da economia e o incentivo financeiro à criação de postos de trabalho, a governação assume-se, nesta

³ NEET, jovens que não têm nem emprego nem formação nem educação (Nor Employment, Education or Training)

⁴Valores respeitantes a 2011.

nova ótica, como impulsionadora de um novo paradigma, organizando os dispositivos que permitem aos cidadãos poderem manter-se pertinentemente qualificados.

Em segundo lugar leva quer os atores dos sistemas educativos quer os dos sistemas de emprego a desempenharem, também, novos papéis, estabelecerem novas alianças e implementarem novos campos de trabalho.

Enfim, duas questões são ainda levantadas: uma técnica, a da necessidade de instrumentos de prospeção estratégica; e uma de operacionalização destas políticas que requer, certamente, uma nova abordagem regional.

Palavras – chave: políticas educativas; empregabilidade; emprego; prospeção

Bibliografia

- Aghion, P. & Howitt, P. (1998). *Endogenous Growth Theory*. Cambridge :MIT press.
- Askenazy, Ph. (2010). *Les décennies aveugles. Emploi et croissance 1970 – 2010*. Paris : Editions Seuil
- Bettencourt, R. (2014a). La prospective stratégique au coeur des politiques d'emploi in « La Prospective stratégique en action ». Paris: Editions Odile Jacob.
- Bettencourt, R. (2014b). Políticas para a empregabilidade. Lisboa: Actual Editora.
- Bettencourt, R. (2012). A abordagem da políticas educativas para a empregabilidade. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettencourt, R. (2010). *Strategic Prospective in the implementation of employment Policies*. London, Oxford: Technological Forecasting & Social Change. November.
- Bettencourt, R. (2011). *Innovation in Employment Policies: the advantages of a regional approach*. Estrasburgo;Assembly of the European Regions
- Cahuc, P. & Zylberberg, A. (2005). *Le Chômage, fatalité ou nécessité ?* Paris: Flammarion.
- EU (2012). *NEETs: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of EU
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris : Editions Eyrolles.
- Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. New Brunswick: Translation Publisher
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation / emploi*. Paris : La documentation Française

CONTRIBUIÇÕES DO EDITOR DE TEXTO COLETIVO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PARA O TRABALHO EM EQUIPE

Cláudia Zank

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

claudiazank@gmail.com

Patricia Alejandra Behar

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

pbehar@terra.com.br

A presente comunicação tem por objetivo compreender como o Editor de Texto Coletivo (ETC) pode contribuir para que alunos da educação profissional desenvolvam a competência para o trabalho em equipe.

O ETC (<http://www.nuted.ufrgs.br/etc2/index.php>) é um editor de texto desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUTED/UFRGS). Está disponível na *web* e pode ser utilizado por todos aqueles que desejam escrever um texto de forma coletiva (BEHAR et al, 2006).

Este estudo parte da perspectiva que, no contexto atual de globalização, educação, trabalho e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são aspectos indissociáveis (DELORS, 1996). Há estudos (CASTRO, ROSENAL e ARAÚJO, 2007; DELORS, 1996) apontando e discutindo a relação entre essas tecnologias e o mundo do trabalho, bem como a relação entre educação profissional e mundo do trabalho (FERRETI, 1995; MANFREDI, 2002; FRIGOTTO, 2010). No entanto, ainda não são encontradas muitas pesquisas que relacionem as TIC e a educação profissional.

Diante disso, configurou-se a possibilidade de relacionar três eixos do contexto atual - educação, com foco na educação profissional; trabalho, dando enfoque ao trabalho em equipe; e tecnologias de informação e comunicação, enfocando o Editor de Texto Coletivo (ETC), e realizar uma pesquisa de perspectiva interdisciplinar.

A ênfase do estudo está, portanto, em como um ambiente virtual, especificamente o ETC, pode contribuir para que alunos da educação profissional desenvolvam a competência para o trabalho em equipe. Entende-se que os recursos deste ambiente favorecem momentos de interação e proporcionam um espaço capaz de dar suporte à escrita coletiva através da *web*. Por estas características, o ETC pode ser um

espaço que apoie o trabalho de grupos de indivíduos e no qual seja possível reproduzir características de situações de trabalho em equipe. É dentro dessa perspectiva, que o Editor pode contribuir para que alunos da educação profissional construam saberes necessários ao trabalho em equipe e possam mobilizar tal competência em situações reais de trabalho.

A pesquisa é desenvolvida numa abordagem qualitativa a partir da estratégia de pesquisa *estudo de casos múltiplos* (YIN, 2005). Com o fim de coletar dados, se realizou um Curso de Extensão na modalidade semipresencial. As fontes de pesquisa utilizadas foram: entrevista semi-estruturada; grupo focal e a observação das ações e registros dos alunos no Editor. O processo de análise de conteúdo baseou-se em Moraes (1999) e foi composto por cinco etapas: preparação das informações; transformação dos conteúdos em unidades; classificação das unidades em categorias; descrição; e interpretação. As três primeiras etapas resultaram na categorização, ou seja, nas categorias de análise "Trabalho em Equipe" (trata das razões pelos quais os sujeitos desejam desenvolver a competência para o trabalho em equipe e das diferentes coletividades identificadas nos locais de trabalho); "Competência e Saberes" (evidencia as relações entre competência profissional, saberes e trabalho em equipe); e "Editor de Texto Coletivo" (aborda o ETC como espaço de construção de saberes).

A análise mostra que a ferramenta Fórum ofereceu condições aos sujeitos de construir saberes teóricos. O Sistema de Coautoria, por oportunizar o trabalho em equipe, permitiu que os sujeitos construíssem saberes práticos, os quais puderam ser articulados e relacionados com os teóricos.

Com relação à transposição desses saberes para situações reais de trabalho, o estudo aponta duas alternativas: uma em que não é possível a transposição de saberes, e outra em que essa transposição é possível, mas o saber transposto não é colocado em ação.

O estudo conclui que, para mobilizar uma competência para o trabalho em equipe na situação em que ela é requerida, é preciso construir, gerar saberes específicos dessa situação, os quais não podem ser nem previstos nem prescritos em um contexto escolar. Portanto, ainda que o ETC ofereça aos sujeitos um espaço em que seja possível a construção de saberes, existem fatores que podem impedir a mobilização desses saberes em outro contexto. Da mesma forma, ainda que haja intencionalidade por parte dos professores de possibilitar aos alunos o

desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, existem fatores que influenciarão na mobilização dessa competência em uma situação real de trabalho.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir com as discussões acerca do desenvolvimento da competência profissional em contexto escolar e, desse modo, também contribuir para que os alunos da educação profissional possam ter um ensino de qualidade, que forme o ser humano em sua integralidade.

Assim, como sugestão de trabalhos futuros, podem ser investigadas as possíveis contribuições de diferentes recursos informáticos para o desenvolvimento de outras competências profissionais. Essas investigações poderão então confirmar que, *ainda que seja possível construir saberes em escola de educação profissional, isso não significa que eles serão mobilizados, articulados ou colocados em ação no desempenho de atividades requeridas pelas situações de trabalho.*

O USO DOS BLOGS COMO ALTERNATIVA NAS AÇÕES DIDÁTICAS DOS PROFESSORES

Josete Maria Zimmer

Universidade Aberta – PT

jmzimmer@uol.com.br

Este artigo é um breve recorte de um estudo realizado na Dissertação de Mestrado de Zimmer (2012) sobre o uso de *blogs* na educação. Foi definido como objetivo compreender as contribuições e desafios encontrados pelos professores com o uso desse recurso. A fundamentação teórica baseou-se nas ideias de Lev Vygotsky (1989), ao explicar o papel relevante da linguagem como um meio pelo qual o aluno constrói o seu modo de pensar; em Paulo Freire (1970), ao conceber o homem como sujeito pensante, para atuar na transformação da sociedade na qual está inserido. O diálogo é fundamental para tornar e gerar um pensar crítico, pois sem ele e sem a comunicação, não há educação. Os *blogs* fazem parte da arquitetura comunicacional ampliada que, nos dias atuais, têm contribuído para esse diálogo; em David Ausubel (2003), ao defender a incorporação de novas ideias às já existentes para ampliação da estrutura cognitiva dos indivíduos. As relações estabelecidas entre as diferentes proposições e enriquecidas pelo diálogo se internalizam fazendo com que o aprendizado mecânico passe a ser significativo. O uso dos *blogs* fundamentado pelos autores citados pode favorecer o interesse intrínseco à própria ação, quando se constata o estabelecimento de relações entre a cooperação e a formação intelectual. Como pesquisar tal complexidade contando com a realidade dos professores? Quais as possibilidades de transformação da prática pedagógica intermediada pelas tecnologias? Como o uso do *blog* pode trazer alternativas didáticas para enriquecer as rotinas escolares? Para tal empreendimento, optou-se por uma coleta de dados por meio da netnografia, conceito de Robert Kozinets (1998), pertinente a pesquisas qualitativas que investigam ações e registros *on-line*. A abordagem metodológica de natureza mista configura-se como um estudo exploratório sequencial. Combina métodos quantitativos (mapeamento de teses e dissertações; questionários) e qualitativos para observação do fenômeno em profundidade (acompanhamento de grupos virtuais, análise das práticas construídas no ciberespaço e entrevistas com professores). Os dados quantitativos e qualitativos conciliados motivaram reflexões

para compreensão do fenômeno. As etapas da pesquisa constituíram-se de duas fases: 1. pesquisa sobre os *blogs* dos professores de diversas instituições e localidades, participantes da Comunidade de *Blogs* Educativos⁵ (rede de contato entre professores autores de *blogs*). Todos os sujeitos foram convidados a responder um questionário composto por 20 itens e elaborados seguindo avaliação pela escala *Likert*⁶ compreendendo cinco níveis de respostas, como: discordo inteiramente, discordo em parte, não concordo e nem discordo, concordo e concordo inteiramente. Ou, nada importante; pouco importante, importância moderada; importante; muitíssimo importante. Esse questionário foi compartilhado em *Google Docs* e teve como objetivo recolher dados para dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional e Multimedia, da Universidade Aberta de Portugal⁷, na linha de pesquisa sobre aprendizagens com a *Web 2.0*. Ao final do questionário, os sujeitos foram convidados a disponibilizarem o endereço do seu *blog*. De acordo com (Zimmer, Amante e Piconez, 2013), na Fase 2 era necessário aprofundamento das questões analisadas na grande amostra. Do total de 51 professores obteve-se resposta ao questionário e contato de 36 professores. Na sequência foram enviados questionários cuja formulação inspirou-se nos primeiros dados quantitativos da Fase1 e obteve-se resposta de 18 professores autores de blogs. Esses 18 professores foram convidados a participar de uma entrevista realizada por *e-mail*, inspirada e subsidiada em suas questões pelos dados obtidos durante a Fase 1. As entrevistas aos professores tiveram como objetivo analisar o processo de criação, a manutenção e a percepção dos professores sobre os objetivos e a utilização desse recurso. As entrevistas permitiram a descrição de 18 *blogs* e o aprofundamento da perspectiva dos professores sobre as contribuições do seu uso e os desafios enfrentados. Esses professores confirmam a ideia de que são capazes de construir *blogs* e projetos, a fim de encontrar meios que melhorem o processo pedagógico. Conclui-se que eles compreendem as possibilidades do *blog* como recurso tecnológico com intencionalidade educativa, tornando-o uma ferramenta cultural de uso, autoria e desenvolvimento de novos conhecimentos. No entanto, ainda não os utilizam de forma plena como ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. Necessitam de

⁵ http://br.groups.yahoo.com/neo/groups/blogs_educativos/info

⁶ Ao responderem a um questionário baseado nessa escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação (Tuckman, 2005).

⁷ www.uab.pt

formação didático-pedagógica, suporte técnico e planejamento adequado. Pela ótica dos professores participantes, os recursos tecnológicos não são adequadamente explorados nas práticas escolares e nem há espaço garantido de trocas presenciais nas reuniões pedagógicas em que projetos interdisciplinares poderiam estar sendo cunhados.

Embora se tenha observado no diálogo e na análise dos *blogs* que seu uso amplia a motivação e a reflexão pedagógica daqueles professores estudados, poucos conseguem ajustar suas práticas educativas virtuais e presenciais às questões de avaliação. Além da formação permanente dos professores, e a inserção dos *blogs* como recursos didáticos, ainda depende de currículos mais flexíveis nos sistemas de ensino como um todo.

Palavras-chave: Blog, Informática Educativa, Colaboração, Integração Curricular

Referências

- Ausubel, D.P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Freire, P R (1970) *Pedagogia do Oprimido*, 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kozinets, R. V. (1998) "*On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture*", in NA - Advances in Consumer Research Volume 25, eds. Joseph W. Alba & J. Wesley Hutchinson, Provo, UT: Association for Consumer Research, Pages: 366-371. Recuperado em 05/03/2014. De <http://www.acrwebsite.org/search/view-conference-proceedings.aspx?Id=8180>
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e Linguagem* (2ª ed. brasileira). (J. L. Camargo, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Zimmer, J. M.; Amante, L.; Piconez, S. C. B. (2013). *Contribuições do uso do blog e as práticas colaborativas*. Recuperado em 05/03/2014, de: http://193.137.91.134/challenges/documents/livro_de_atas_challenges2013.pdf

Zimmer, J. M. (2012). *Blog Didático: integração na prática pedagógica*, Dissertação defendida na Universidade Aberta de Lisboa-Portugal.

O CONCEITO DE INCLUSÃO DIGITAL E A FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA

Karina Marcon

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

karina.marcon@udesc.br

Uma nova dinâmica surge com a inerência das tecnologias digitais de rede na sociedade e nos espaços escolares, propiciando uma situação de conectividade intensa e provocando novas demandas, como a necessidade de acesso e de apropriação desses recursos. Nesse contexto, questionamos: Como pensar a formação de professores em contextos digitais?

Nosso objetivo nesse arrazoado é refletir sobre os processos de inclusão digital na sociedade contemporânea, considerando principalmente os reflexos nos espaços educativos formais e na formação de professores. Através de um estudo bibliográfico, realizamos um estado da arte sobre o conceito de Inclusão Digital no Brasil, utilizando a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como nosso banco de dados. Ao realizar uma busca com o termo "inclusão+digital", encontramos 7 teses de doutorado e 32 dissertações de Mestrado defendidas entre os anos de 2011 e 2012. Nos inclinamos sobre as 7 teses e elegemos 3 dissertações que tratam sobre processos de inclusão digital na formação de educadores, foco central do nosso estudo.

Ao refletir sobre as contribuições trazidas pelos pesquisadores desse estado da arte e outros referenciais que já conhecíamos, elencamos algumas características que julgamos serem fundamentais quando pensamos sobre o conceito de inclusão digital:

- Permitir, na apropriação tecnológica, que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede (TAKAHASHI, 2000; BONILLA, 2004; TEIXEIRA, 2010);
- Vivência de uma cultura de redes (PRETTO, 2006);
- Promover a utilização das tecnologias a favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania (TAKAHASHI, 2000; TEIXEIRA, 2010; RODRIGUEZ, 2011; RIBEIRO, 2012).
- Valorização da diversidade (TEIXEIRA, 2010; PEDROSA, 2011);

- Rompimento do ciclo de consumo e dependência tecnocultural (TEIXEIRA, 2010);

- Busca pela fluência e emancipação digital, com processos que aprimoram a ação e a autonomia dos sujeitos e o exercício da liberdade e da cidadania na rede (TEIXEIRA, 2010; PEDROSA, 2011);

Considerando essas propriedades supracitadas, entendemos inclusão digital como processos que fomentam apropriações tecnológicas, nas quais os sujeitos são compreendidos como produtores ativos de conhecimento e de cultura. Estamos imersos em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características como a interação, a cooperação e a coletividade, e essas características precisam ser consideradas.

Estamos diante de uma convergência midiática, para a qual pressupõe-se uma cultura de participação. Assim como Jenkins (2009), pensamos que é preciso superar a simples busca do acesso do sujeito às tecnologias, pois "enquanto o foco permanecer no acesso, a reforma permanecerá concentrada nas tecnologias; assim que começarmos a falar em participação, a ênfase se deslocará para os protocolos e práticas culturais" (JENKINS, 2009, p. 52).

Considerando o ingresso à cultura participativa como uma necessidade intrínseca do sujeito nessa sociedade convergente, pensamos que essas questões precisam ser consideradas nos processos educativos formais. Refletindo sobre os conceitos de inclusão encontrados em nossa pesquisa, entendemos que o docente precisa reconhecer a possibilidade de fomentar práticas pedagógicas orientadas, flexíveis e condizentes com esse espaço-tempo em que se vive.

Direcionando nosso olhar para a formação a distância, precisamos arquitetar cursos online que estimulem processos educativos baseados em trocas e cooperação. Compreendemos a educação online como um "[...] conjunto de ações de ensino e aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais" (SANTOS, 2010, p. 37). A mediação e a intencionalidade pedagógica definem de que forma os sujeitos irão se apropriar das tecnologias, sendo possível estruturar cursos que façam uso dessas características comunicativas.

Por fim, entendidos como mais do que acesso, processos de inclusão digital pressupõem uma apropriação diferenciada das tecnologias, reconhecendo seu potencial participativo, criativo e comunicacional. Admitida a importância desses movimentos no cenário educativo contemporâneo, pensamos ser urgente refletir

sobre a formação inicial de professores, preparados para reconhecer e participar dessas novas dinâmicas instituídas. Elegemos a formação a distância em função do intenso agenciamento das políticas governamentais para essa modalidade, e também por acreditarmos que este tipo de formação pode promover processos efetivos de inclusão digital.

Buscamos, nesse sentido, validar a ideia de que cursos iniciais de formação de professores a distância podem ser espaços de inclusão digital, na medida em que o projeto pedagógico, a metodologia e a mediação docente pressuponham apropriação tecnológica.

Referências

- Bonilla, M. H. 2004. Educação e Inclusão Digital. DOI = <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/MariaHelenaBonilla>.
- Jenkins, H. 2009. Cultura da Convergência. 2 ed. São Paulo, Aleph.
- Litwin, E. 2001. Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed.
- Pedrosa, N. B. 2011. Comunidade de formação e prática pedagógica indígena: inclusão digital e identidade cultural. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, DOI = http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14270.
- Pretto, N. L. 2006. Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. Liinc em Revista (v. 2, 10-27). DOI = https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=388.
- Ribeiro, R. N. C. 2012. O uso de tecnologias assistivas no ensino de pessoas com deficiência visual no curso técnico de Informática na Escola Professor Raimundo Franco Teixeira/ SENAI/ São Luís do Maranhão. 2012. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação). Universidade Fernando Pessoa, DOI = http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3327/1/DM_23662.pdf.
- Rodriguez, C. L. 2011. A utilização de recursos audiovisuais em comunidades virtuais de aprendizagem: potencialidades e limites para comunicação e construção de conhecimentos em rede. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. DOI = <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000805896&fd=y>.

- Santos, E. 2010. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.
In: Silva, M.; Pesce, L.; Zuin, A. (Orgs). Educação Online: cenário, formação e
questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro, Wak Editora.
- Takahashi, T. 2000. Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília:
Ministério da Ciência e Tecnologia, DOI =
<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18878.html>
- Teixeira, A. C. 2010. Inclusão digital: Novas perspectivas para a informática
educativa. 1 ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO VISUAL PARA O SEGUNDO E TERCEIRO CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Maria do Carmo Pires Nunes Pereira

Universidade Aberta

mcpereira20@gmail.com

O exercício da função docente está profundamente ligada às estratégias de ensino e aprendizagem, fazendo parte do quotidiano dos professores, motivo pelo qual se revelou pertinente o estudo das "Estratégias de ensino na educação visual para o segundo e terceiro ciclos do ensino básico" e na importância que o ensino desta disciplina assume no desenvolvimento de competências como: o sentido estético, espírito crítico, criatividade, capacidade de observação, comunicação e resolução de problemas, essenciais à adaptação dos cidadãos na sociedade em constante evolução. A realização desta investigação teve como estímulo conhecer e analisar a adequação das estratégias de ensino ao contexto atual, conscientes da sua contribuição à melhoria da qualidade de ensino.

Deste modo, a abordagem teórica sobre estes conceitos levou-nos a referir autores como (Pozo, 2002); (Zabala, 1998); (Petrucci; Batiston, 2006) (Anastasiou; Alves, 2005); (Roldão, 2009); (Vieira; Tenreiro-Vieira, 2005) que se destacam no estudo das estratégias de ensino em contexto de sala de aula.

No entanto, tendo como enquadramento o mundo tecnológico em que vivemos destacámos também autores como: (Barros, 2010); (Moreira, 2012); (Alves; Okada, 2009); (Santos, 2012); (Moran, 2005) e outros que são referências no estudo das estratégias em ambiente virtual.

Tuckman (2002, p.5), refere que "a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. (...), realizada a partir da identificação de um problema...".

Nesta sequência e de acordo com o autor, o problema por nós identificado *quais as estratégias, modelos e técnicas aplicadas no ensino da educação visual do 2º e 3º ciclos do ensino básico?*

Tendo como ponto de partida o enunciado do problema definimos de seguida objetivos como:

Objetivo geral

-Identificar e analisar as principais estratégias de ensino para a educação visual no segundo e terceiro ciclos do ensino básico e o nível de sucesso na aprendizagem.

Objetivos específicos

-verificar qual o modelo de ensino usualmente utilizado pelos professores nas aulas de educação visual;

-identificar quais os métodos, técnicas e recursos aplicados no ensino desta disciplina;

-analisar o desempenho dos alunos face aos modelos e técnicas aplicadas no decurso do processo ensino/aprendizagem;

-verificar como alguns dos recursos e estratégias aplicadas no ensino da educação visual estão presentes noutras disciplinas do 2º e 3º ciclos do ensino básico.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos e em consonância com os objetivos elencados, a opção recaiu numa abordagem metodológica mista que nos permitiu fazer a recolha, tratamento e análise de dados.

Aplicámos um questionário com questões abertas e fechadas a cento e vinte professores, de três escolas do 2º e 3º ciclos da Guarda e entrevistas semiestruturadas a cinco professores de educação visual.

A análise quantitativa dos dados baseou-se na implementação do questionário e compilada com o auxílio de software estatístico - SPSS 20.

A análise qualitativa fez-se a partir das entrevistas com a análise de conteúdo.

Os resultados obtidos com os dois instrumentos de recolha de dados foram claros e objetivos.

Verificámos que os docentes aplicam estratégias diversificadas com o intuito de motivar os alunos para aprendizagem, de transmitir informação e conhecimento de forma eficaz, (Vieira & Vieira, 2005).

Percecionámos que a escolha destas estratégias, por parte dos docentes de educação visual, resulta num ensino aberto, interativo, de pesquisa e comunicação.

Tomámos conhecimento que com vista ao sucesso, à motivação dos alunos e como resposta às constantes transformações da sociedade, os docentes utilizam também recursos variados e atrativos.

O ensino desta disciplina baseia-se, sobretudo, num modelo construtivista. Neste enquadramento o conhecimento não é mera informação ou conteúdo estático, mas é construído por cada aluno, ao envolver-se na própria aprendizagem e alicerçado no saber-fazer.

Neste contexto, pudemos observar que existe uma grande incidência da integração das TIC no ensino da educação visual, o que, de acordo com Rodriguez, (2006), exige dos professores a apropriação contínua e crítica que engloba não somente dominar aspetos técnicos, mas principalmente saber avaliar a contribuição dos recursos a nível pedagógico dentro da sua área específica.

A variedade de recursos tecnológicos utilizados, pelos professores das diferentes áreas, envolvidos no estudo, tem como finalidade, motivar os alunos para os conteúdos, agilizar e facilitar a aprendizagem, tornar as aulas mais atrativas, transmitir e consolidar conhecimentos, potenciar a participação mais ativa, incentivar à pesquisa, potenciar a capacidade de resolução de problemas, ir de encontro aos interesses dos alunos.

Realçámos, a teoria dos estilos de aprendizagem que contribui para a construção do processo ensino/aprendizagem na perspetiva das tecnologias, pois permitem considerar as diferenças individuais, (Barros, 2009).

A maioria dos professores participantes neste estudo salientou que o desempenho dos alunos face aos modelos e técnicas aplicadas no processo ensino/aprendizagem da educação visual é bom.

As razões que foram dadas para justificar este nível de desempenho dos alunos são: a ligação da teoria à prática, utilização de diferentes estratégias, disciplina de carácter mais lúdico, motivação natural dos alunos para esta área de expressão, debate de ideias, disciplina que apela à criatividade, interesse pelas matérias e conteúdos, manuseamento de materiais e aplicação de técnicas.

Tivemos oportunidade de constatar que a maioria dos recursos e estratégias aplicadas no ensino da educação visual são coincidentes com as seleccionadas pelos professores de outras áreas. A intensidade do seu uso é que varia, salvaguardando, a especificidade de cada disciplina.

Os professores das diferentes áreas, são recetivos á aplicação de estratégias diversificadas, recursos atrativos e inovadores que estimulem o interesse e o empenhamento, uma vez que o objetivo é o sucesso escolar dos alunos.

Notou-se uma rotura com as formas mais tradicionais de ensino/aprendizagem, optando por didáticas/pedagogias mais arrojadas e consentâneas com a realidade.

Se "(...) se privilegiar um sistema educativo de alta competência onde os professores qualificados são capazes de gerar a criatividade e engenho nos seus alunos, então ensinar e ser professor voltará a ser uma missão capaz de moldar a vida e transformar o mundo", Hargreaves (2004, p.15).

Bibliografia e Webgrafia

- Alves, L.; Barros, D.; Okada, A. (Org). (2009). *MOODLE-Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso*. EDUNEB. Salvador – BA. Disponível em http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Moodle_1911_web.pdf
- Anastasiou, L.; Alves, L. P. (2005). *Processos de ensinagem na universidade*. Editora Univille. Disponível em http://www.moodle.ufba.br/file.php/1/Moodle_1911_web.pdf
- Barros, D. (2008). *Estilos de Aprendizagem*. Consultado em 22 de outubro de 2013 <http://www.slideshare.net/cplp/estilos-de-aprendizagem/>
- Barros, D. (2010). *Redes de Estilos de Aprendizagem: textos/artigos*. Consultado em 30 de outubro de 2013 <https://sites.google.com/site/estilosead/textos>
- Moran, J. M. (2001). *Novos desafios na educação - a Internet na educação presencial e virtual*. Consultado em 24 de novembro de 2013 <http://www.eca.usp.br/moran/novos.htm>
- Moran, J. M. (2005). *As múltiplas formas do aprender*, Entrevista publicada na revista Atividades & Experiências do Grupo Positivo <http://www.eca.usp.br/prof/moran/textost.htm>
- Moreira, J. A.; Monteiro, A. (2012). *Ensinar e Aprender online com Tecnologias Digitais- abordagens teóricas e metodológicas*, Porto: Porto Editora.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Disponível em https://docs.google.com/document/d/1Sx5M6FgeKTq_XVLwZMMEx4iRQ_xVGJmaCw3yd0k6l0/edit?hl=pt_BR
- Rodrigues, J. A. e Moreira, A. (2010). Ferramentas Web, Web 2.0 e Software Livre na disciplina de EVT. *Atas do Encontro As Artes na Educação: contextos de aprendizagem promotores da criatividade*. Óbidos: APECV e ANAE. Disponível em http://evtdigital.files.wordpress.com/2010/05/as_artes_na_educacao1.pdf
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Santos, E. O.; Silva, M. (2007). *A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa*. In: TORRES, Patrícia Lupion. (Org.). "Algumas vias para entretecer o pensar e o agir". Curitiba: SENAR-PR, v. 1, p. 17-35. Link para acesso: <

http://www.agrinho.com.br/beta/imagens/materialProfessor/livro_do_professor_2.pdf

Santos, E. O. Weber, A.; Santos, R. (2012). *Caiu na rede é peixe: o currículo nas redes sociais da internet. Conhecimento & Diversidade*, v. 8, p. 56-75.

Link para acesso: <
http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/download/972/775. >

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.

Vieira, R. M.; Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Zabala, A., (1998). *A prática Educativa: Como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed,
Disponível em
<http://demogidascruzes.edunet.sp.gov.br/OP/7encontroPC/Res.pdf>

UMA PROPOSTA TEÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ana da Palma
Universidade Aberta
atpalma@yahoo.fr

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

É neste sentido que se coloca a questão genérica de como fazer para conviver com esta insegurança caótica e transformá-la ou organizá-la de forma construtiva? Quais as ferramentas atuais disponíveis para a necessária lucidez, para o desenvolvimento do pensamento crítico, para o desempenho do fazer inteligente e a inerente e fundamental capacidade para decidir agir?

Para realizar o nosso trabalho em torno do cinema como instrumento de construção do conhecimento, procurámos estabelecer uma metodologia que pudesse ir ao encontro dos nossos objetivos: uma proposta teórica que suportasse uma aplicação prática. Por isso, optámos por escolher o método qualitativo numa abordagem sistémica envolvendo uma dupla aliança quanto ao propósito e ao método. O trabalho de investigação envolve-se numa teoria coconstrutivista seguindo um método hermenêutico e uma postura heurística, com base em três pensamentos genéricos: o Pensamento Complexo de Edgar Morin (2005) aliado a textos sobre a educação, enquadrando-os nas teorias contemporâneas de aprendizagem apresentadas por Knud Illeris (2009), mas igualmente nos trabalhos de Paulo Freire; a corrente semiótica, centrada nas análises estruturalistas Christian Metz (2003) (para o cinema), Roland Barthes (para a fotografia e a literatura); recorreremos igualmente ao pensamento de Gilles Deleuze e retomamos algumas

reflexões de Walter Benjamim (2000) e Heidegger em torno da linguagem, do pensamento e da educação. Aliar a teoria à prática constituiu um duplo propósito, enquadrando o nosso trabalho, quanto ao método, num estudo de caso desenvolvido na Escola Artística Soares dos Reis, tratando-se de verificar, ou testar uma hipótese em contexto real e numa investigação-ação, no sentido em que o problema de investigação fundamenta-se em urgências que temos acompanhado, envolvendo-nos ativamente na causa da investigação.

Com base nestes pensadores e nas urgências previamente enunciadas, formulámos um trevo teórico que procura sintetizar o espaço de aprendizagens apresentando 3 binómios: espaço/tempo; imagens/palavras e mundo/comunidade. Neste espaço de aprendizagens foram evidenciados dois princípios: multialogismo e literacia humanística. Desde 2010, as aplicações práticas levaram-nos a identificar os seguintes indicadores: memória, expressão, horizontalidade e semelhança.

As conclusões em torno da nossa proposta teórica e prática levou-nos a verificar que num contexto de educação formal uma aplicação prática terá de se enquadrar nos currículos, requerer uma autonomia pedagógica, promover a participação colaborativa dos docentes na elaboração de instrumentos didáticos adequados, fomentar o desenvolvimento de outras ferramentas e promover a formação contínua do corpo docente. Por outro lado, a nossa proposta teórica tem vindo a desenvolver-se em contextos de coletivos informais recorrendo a uma série de atividades dirigidas às comunidades fazendo a ponte entre saberes, mas também entre espaços reais (os coletivos) e virtuais (a plataforma moodle/videoconferência) permitindo-nos de validar a aplicação dos dois princípios e verificar a emergência de outros indicadores.

SINERGIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA
ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL A TRAVÉS DEL SIGLO
XX CON UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR.

NEREA CIARRA TEJADA
Universidad de Oviedo
neredac@yahoo.es

Dentro de las materias que se imparten en un instituto para el curso de 4º ESO, la Educación Plástica Visual (EPV) encierra ciertas peculiaridades. La educación artística parece verse envuelta en un contexto apartado e inaccesible que propicia la incomprensión de la idiosincrasia de la materia y la desvalorización de la misma. El pensamiento colectivo se inclina a pensar que la educación artística no supone un acercamiento válido al conocimiento, que no supone un acto intelectual en absoluto, y nada más lejos de la realidad. El arte no vive en una esfera separada del mundo cotidiano. El planteamiento del currículo se queda muy limitado en su parte metodológica que divide y compartimenta el conocimiento y las expectativas depositadas en el desarrollo de competencias, incluida la artística, resulta insuficiente y tacaña. Estas circunstancias se materializan en problemas detectados en la práctica: Incomprensión del Arte en general y en particular del Arte Abstracto. Y, por otro lado, incapacidad de aprovechamiento de los contenidos y competencias de la asignatura EPV para la resolución de problemas propios de la materia y de otros ámbitos, debido a una transmisión del conocimiento de manera fragmentada.

Para abarcar estas realidades nos apoyamos en un marco teórico que ostenta sus teorías sobre la idea de la adquisición de conocimientos desde un nivel comprensivo. Suzanne Langer habla de dos modos de conocer el mundo: el discursivo y el no discursivo. El primero de ellos utiliza la lógica verbal escrita, es el científico más propiamente dicho. El no discursivo es el método que utilizan las artes, el conocimiento a través de las imágenes, a través de los sentidos. Este segundo método aparece infravalorado en nuestra sociedad que arrastra todavía la concepción positivista que Auguste Comte trazó en el siglo XIX, que fundaba la asunción de que la razón y la ciencia eran las únicas guías capaces de instaurar el orden social dejando de lado la tradición teológica y metafísica.

La teoría de las inteligencias múltiples que enarbola Howard Gardner deja ver la posibilidad de acercarse al conocimiento de maneras muy diferentes. Cada individuo desarrolla unas inteligencias concretas y no todas ellas responden al proceder científico. Este marco de teorías que aboga por la validez del "pensamiento a través de los sentidos" es el que sostiene el planteamiento de revisión metodológica de la docencia que planteamos en la asignatura EPV.

Fijando como punto de comienzo todas estas consideraciones proponemos un diseño de programación didáctica innovador que entiende el aprendizaje como un proceso holístico y permite el acercamiento a la realidad entendiéndola con la complejidad propia de un ecosistema y cuyo objetivo es estimular las inteligencias múltiples del estudiante desde la inteligencia que aparece más desarrollada en los artistas: la inteligencia espacial, y conseguir del alumnado una autonomía creativa para la resolución de problemas. De este modo dirigimos la enseñanza de la EPV a través del arte del siglo XX con un enfoque interdisciplinar y lo hacemos en esta dirección: Abstracción para entender el arte, el siglo XX para comprender el arte abstracto y la interdisciplinariedad para construir estructuras que nos permitan aproximar-nos a la realidad.

Dentro de la innovación que supone esta programación didáctica los aspectos metodológicos van a ser, junto con la mirada hacia el arte más incomprendido (siglo XX en adelante), aspectos claves para dirigirnos a nuestros objetivos. Por un lado se supeditan los contenidos a través de las tendencias artísticas del siglo XX con el fin de solventar el problema de comprensión del arte abstracto. De otra parte, se propone una metodología de enfoque interdisciplinar entre Lengua y Literatura, Filosofía, Música, Ciencia e Historia que trabaja globalmente los conceptos y relaciona la particularidad de cada disciplina para desdibujar las fronteras entre las distintas materias y promover que el alumno relacione los contenidos artísticos y las capacidades trabajadas con la asignatura de EPV y consiga resolver de manera creativa problemas. Por último haremos acopio de distintas metodologías de trabajo dentro del aula: clases expositivas, aprendizaje cooperativo... pero prevaleciendo por encima de todas el aprendizaje por proyectos que se adapta a la perfección al ritmo y las peculiaridades de los procesos artísticos.

Conclusiones

No es nada nuevo la convivencia de las ideas polarizadas de que los artistas "somos genios" y por otro lado que "los artistas no hacemos nada que sea útil". Los saberes,

en nuestra actualidad, se pelean por ostentar el título de ciencia, aunque a día de hoy, nunca he podido comprobar la existencia del conocimiento absolutamente objetivo que es del que presume la ciencia. Las clases que he disfrutado hasta la fecha me han demostrado que para conectar al alumno con el conocimiento es absolutamente necesario partir de la subjetividad, la propia y la del discente. Los problemas que hoy tiene el alumnado hacia el arte abstracto han sido tiempo atrás problemas propios. El siglo XX es una suerte de acontecimientos en ebullición, que transitan precisamente por estos derroteros de "afirmación-negación" de problemas que permiten indagar en nuestro autoconocimiento.

Existe un salto muy grande entre lo que la sociedad espera del Arte y lo que, en estos momentos, el Arte ofrece. Las posibilidades de las asignaturas de contenido artístico son infinitas, pero la cuestión radica en producir problemas antes que soluciones, problemas que se constituyen en la complejidad de las estructuras de las que hablamos. Si proporcionamos al alumnado un entramado de relaciones donde distribuir y atar sus conocimientos estaremos contribuyendo a construir formas de pensar mediante analogías.

El afán que surge entre las distintas disciplinas de imponerse como las concedoras de la "verdad", pierden la partida antes de jugar, pues todos ellos recorren caminos que dibujan la "anatomía de un mismo gigante".

Referencias

- Calaf, R., Navarro, A., Samaniego, José A. (2000). *Ver y comprender el arte del siglo XX*, Madrid: Síntesis
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*, Barcelona: Paidós
- Cirlot, E. (1949). *Diccionario de los ismos*, Barcelona: Siruela
- Cirlot, E. (1955). *Metodología y Arte Contemporáneo*, Barcelona: Omega
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*, Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós
- Langer, S. (1966). *Los problemas del Arte*, Buenos Aires: Infinito
- Martín García, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto*, Barcelona: Horsori
- Pogré, P. (2007). *¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan?* Revista Diálogo Educativo, 25-32

NUEVAS TECNOLOGÍAS, NUEVAS OPORTUNIDADES LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS COMO RECURSOS PARA DEMOCRATIZAR LA EDUCACIÓN

Elena Alchieri

Universidad De Oviedo, Asturias

elealchi@libero.it

El presente trabajo, enfocado inicialmente hacia las necesidades de un instituto en concreto, se puede adaptar a todas las instituciones que presenten las mismas características. De hecho, se desarrolla teniendo en cuenta tres recurrentes órdenes de problemas, tales como la

- a) la dificultad en garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todo el grupo clase y por ende de tener un grupo con un nivel más homogéneo;
- b) las dificultades económicas de las familias;
- c) la dificultad en encontrar entre los docentes del Centro personal actualizado y cualificado, que pueda gestionar eficazmente las NNTT previstas para la puesta en marcha del proyecto.

Este trabajo de innovación se pone en marcha a raíz de un intercambio con Estados Unidos, en concreto a Búffalo, que se lleva a cabo con los cursos de cuarto de ESO en el IES Jovellanos de Gijón. El viaje prevé una estancia formativa de un mes en el extranjero. Al terminar la estancia, el alumnado volverá a su instituto y en Semana Santa vendrá su homólogo estadounidense. El aspecto innovador que se quiere aportar a esta experiencia consiste en el hecho de que todos los alumnos la aprovecharán, aunque de distintas formas. Para los que no se puedan marchar se transmitirán sesiones de clases en videoconferencias con los compañeros que estén en Estados Unidos.

2. Objetivos

Con esta innovación intentamos proporcionar a todo el alumnado la posibilidad de relacionarse con un entorno que facilite y consolide de manera más rápida y eficaz su aprendizaje del idioma inglés, aprovechando una nueva forma de inmersión lingüística. En particular se persigue una mejora de las destrezas orales (MCERL) y de la competencia en comunicación lingüística (Real Decreto 1631/2006).

3. Metodología

En el contexto mencionado se pondrá en marcha la modalidad *blended* e-learning, ya que combina el modelo didáctico tradicional con el virtual.

Nuestra innovación se articula en lecciones frontales (transmisión de los contenidos léxicos, gramaticales y pragmáticos, y realización de las tareas relacionadas) y actividades grupales (trabajo cooperativo en pequeños grupos, con el grupo clase entero y en colaboración con alumnos de la institución de destino).

Teniendo en cuenta que el intercambio se realizará durante el mes de septiembre, las seis horas de huso que separan Estados Unidos de España no representarán un problema. En los horarios concordados los alumnos además podrán aprovechar las sesiones de tutoría y en diferido y ver las actividades extraescolares de los compañeros en cualquier momento. Todas las actividades serán supervisadas por los docentes de los departamentos de inglés e informática. Terminado el intercambio la clase colaborará en la realización de una plataforma e-learning en la que se recogerá a modo de biblioteca virtual el material de las clases y las experiencias realizadas, dejándolas a disposición del resto de la comunidad educativa.

La investigación se realizará recopilando un muestrario de los alumnos participantes y de los docentes implicados, (muestrario por conglomerados).

Con un análisis de tipo descriptivo del alumnado se resaltarán los aspectos característicos del muestrario seleccionado en base a su edad, motivación, intereses y media académica.

Se examinará el muestrario dividiendo el análisis en dos bloques, relacionados con aspectos escolares y con las características de las familias. El primero, relacionado con el dominio del inglés, dará constancia del nivel de la clase antes de la salida, durante y después de la estancia a través de un test diagnóstico a toda la clase. Lo ideal sería pasar un examen calibrado, es decir de dificultad graduada, *in crescendo* en las tres fases.

A continuación, se pasarán los resultados de la primera evaluación a un esquema basado en el diferencial semántico de Osgood; tras la segunda y la tercera evaluación este método medirá también los progresos detectados. Las mejoras en el dominio del inglés por parte del alumnado serán la prueba tangible del éxito de nuestra propuesta.

En el segundo bloque se intentará establecer o averiguar la existencia de una correlación entre las condiciones socioeconómicas en las que se desenvuelve la vida

familiar de los estudiantes, el nivel de estudio de los padres y su interés para que sus hijos participen en el intercambio.

Una vez realizada esta investigación se podría saber cuál es el segmento de la población que está más interesado en las relaciones con otros países, qué peso tiene y qué relación hay entre la formación académica y la abertura mental del núcleo familiar. También servirá para averiguar en qué medida el entorno social afecta a la motivación del alumnado.

Además, se averiguará la motivación y el interés del alumnado en participar en el intercambio sin desplazarse.

En segundo lugar se pasará al análisis del profesorado, haciendo hincapié en la relación entre su edad y su interés en llevar a cabo esta experiencia.

Para medir estos valores se considera la encuesta como el instrumento más adecuado.

4. Marco Teórico

Para la recopilación de informaciones y material sobre experiencias previas *ad hoc*, en nuestra innovación contamos con las investigaciones realizadas hasta ahora en el ámbito de la movilidad virtual en contextos universitarios a nivel europeo. El tema de la movilidad virtual y sobre todo la *internationalisation at home* están más desarrollados en el contexto académico, en el que se perciben como una posible solución al fenómeno del *brain drain*.

De la literatura examinada sobre este tema hemos seleccionado el caso de Finlandia, en el contexto del proyecto Leonardo da Vinci. Sin embargo, es gracias a los importantes avances aportados por el sistema AVIP de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) que se ha entrevisto la posibilidad de poner en marcha esta experiencia. Del mismo modo, se han tenido en gran cuenta los estudios del equipo de investigación del centro lingüístico de la Universidad de Bolonia. En particular, de este estudio nos interesa destacar los resultados conseguidos con la puesta en marcha de una plataforma *e-learning* para el aprendizaje lingüístico y la aplicación de metodologías innovadoras basadas en la interacción, la colaboración y la participación activa del estudiante a través del uso de *WebQuest*, audio y video blogs, y *podcasting*.

Para llevar a cabo con éxito esta experiencia es imprescindible poder contar con la participación activa de docentes y estudiantes, que además colaboren sinérgicamente. Por ello es determinante la organización de actividades de

aprendizaje lingüístico basadas en el uso de herramientas para la interacción sincrónica y asincrónica, con la *presencialidad virtual* como principal vehículo de comunicación.

5. Resultados Y Conclusiones

Al estar dirigida sobre todo a los estudiantes que por problemas económicos no pueden desplazarse, la movilidad virtual se convierte en la principal herramienta de igualación de oportunidades en una óptica más democrática de la educación.

Por otra parte es evidente que aportaría un beneficio significativo al propio instituto. Gracias a este programa se solucionaría el problema de la infrautilización del material multimedia del centro y se fomentaría la actualización y formación continua de su profesorado. Paralelamente, esto implica una mejora y una innovación en las metodologías docentes, tanto desde el punto de vista de la didáctica y del desarrollo/aplicación de las nuevas tecnologías, como desde la colaboración entre el personal de los departamentos (inglés e informática).

Lo que pretendemos descubrir con nuestra investigación es el segmento de población que está más interesado en relacionarse con otros países, para aprovechar su contribución y convencer al resto sobre la utilidad de esta experiencia a distancia. Además, podremos averiguar el interés y la motivación por parte de los directos interesados, alumnos y docentes, orientando la oferta hacia el *target* que esté realmente interesado en traer y aportar beneficios a esta iniciativa.

Referencias Bibliográficas Y Web

TRENTIN, G. (2003), *Gestire la complessità dei sistemi di e-learning*, actas del convenio Didamatica 2003, Génova, pp. 1-8.

VYGOTSKY, L. S. (1978), *Mind and society*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.

FE GIL, A., y ROCA-PIERA, J., (2010). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020 Virtual mobility: A Higher Education Challenge in Europe 2020, RED - Revista de Educación a Distancia. Número 26.

VALJUS, S., (2002). *Virtual Mobility in Reality. A study of the use of ICT in Finnish Leonardo da Vinci mobility projects.*

<http://intercambionichols2011.blogspot.com.es/2011/09/ya-estamos-en-Búffalo.html>

<http://www.um.es/ead/red/26/>

<http://www.intecca.uned.es/queEsAvip.php>

<http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/software/software-educativo/1007-monografico-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-mediante-el-uso-de-plataformas-virtuales-en-distintas-etapas-educativas?start=3>

POCHOCLO: VIDEO INTERACTIVO EN EL AULA VIRTUAL

Walter Marcelo Campi
Universidad Nacional de Quilmes - Argentina
wcampi@unq.edu.ar

Problema

La experiencia con videos online en el Campus Qoodle carecía de las infinitas y enriquecedoras posibilidades que la web ofrece, de hecho, sólo servían para ilustrar algunos temas, pero con poca o ninguna interacción con el estudiante.

Con Pochoclo, la versión UNQ de Mozilla PopCorn Maker, intentamos que cambie este enfoque, permitiendo a los estudiantes y docentes agregar metadatos en distintos niveles y hacerlo, así, interactivo.

La aplicación fuente fue anunciada durante el Festival Mozilla 2012, originalmente diseñada como una herramienta sencilla para blogs y sitios web, facilitando el agregado de texto, fotos, enlaces, mapas y diferentes contenidos a un video. Tal como dice Brett Gaylor (2012) al referirse a PopCorn Maker, la aplicación permite *"que el video funcione como el resto de la web: hackeable, enlazable, remezclable y conectado con el mundo a su alrededor"*

Esta experiencia se enmarca en el Proyecto I+D "Narrativa digital como estrategia: prácticas de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales ante la convergencia" del Programa *"Transformaciones didácticas, culturales y tecnológicas: la educación superior en entornos virtuales ante la convergencia digital"*.

Objetivos

Reutilizar el código fuente de Mozilla PopCorn Maker para desarrollar una herramienta de inclusión de metadatos en videos.

Desarrollar una herramienta que permita a docentes y estudiante remixar dentro del Campus Virtual.

Metodología

Evaluación, especificaciones tecno-pedagógicas, diseño e implementación.

Marco teórico I+D+i

La convergencia tecnológica, oportunidad para la educación superior y a distancia, crece de la mano de nuevos dispositivos, formatos y sistemas digitales, los cuales reducen la gestión de los contenidos, texto, imagen y sonido al tratamiento de masas de bits (GARCÍA y RAJAS 2011). La convergencia comunicativa refiere a la aparición de nuevas retóricas multimedia y multimodo donde los lenguajes de la comunicación dialogan y se contaminan entre sí, en un contexto de alta interactividad. La convergencia mediática, finalmente, da lugar a las llamadas "narrativas transmediáticas" en tanto historias que comienzan en un medio y se difunden a y en otros configurando una ecología mediática. Este proceso creativo se incrementa cuando los usuarios, y entre ellos docentes y estudiantes devienen prosumidores (GARCÍA y RAJAS 2011).

A su vez, el acceso al código fuente y las licencias libres permiten un remixado a un nivel más profundo: habilitan a los desarrolladores a tomar de las herramientas diseñadas con unos fines lo que se adapte mejor a sus necesidades, devolviendo a la comunidad una nueva versión, con sus nuevos fines y funciones.

Esta experiencia se origina precisamente en estos dos niveles de remixado. Por un lado, el que se puede hacer con los videos propios y ajenos tratados con la herramienta de metadatos recientemente liberada por la Mozilla, PopCorn Maker, misma que permite experimentar de un modo bastante intuitivo la potencia de las narrativas transmedia y su eventual utilización como recurso didáctico. Pero también en el remixado que se puede hacer con el mismo código fuente y que permitió incorporar esta capacidad en Qoodle, nuestro fork de Moodle.

Resultados

Pochoclo, la versión de la UNQ, se aloja hoy en los servidores propios de la Universidad de Quilmes, lo que permite una completa autonomía para su adaptación y personalización en lo que refiere a, por ejemplo, íconos, permitiendo homogeneizarlos con los demás que se utilizan en los diferentes materiales didácticos de la UNQ. Asimismo Pochoclo provee a estudiantes y docentes de plantillas de contenido adecuados a una función principalmente académica.

Se decidió no limitar la reproductibilidad de los metadatos a videos alojados en Qoodle, permitiendo al igual que PopCorn Maker insertar los remixados en cualquier otro sitio web que lo permita, llevando la experiencia Pochoclo fuera de las aulas.

Conclusiones

Las posibilidades que emergen en una primera mirada son aquellas vinculadas a la sinergia que habilita la existencia de nodos de reconcentración de producción transmediática. Estamos frente a un novedoso y aun no completamente cartografiado mapa de posibilidades que recorreremos de la mano de la investigación, de la innovación y de la construcción de empresa.

Cada territorio de convergencia representa oportunidades que exploramos buscando aquello que sirva a la nuestra, una comunidad que aprende y dispuesta a compartir lo que aprende.

Referencias

GAYLOR, Brett (2012) Remix Manifiesto, Citado por THOMPSON, Matt en "Introducing Popcorn Maker" <https://blog.mozilla.org/blog/2012/11/11/popcorn-maker/> Recuperado el 11 de abril de 2014

GARCÍA GARCÍA, Francisco y RAJAS, Mario (2011) La era de las convergencias narrativas; pp 9-13, en "Narrativas audiovisuales: mediación y convergencia", GARCÍA GARCÍA, Francisco y RAJAS, Mario(Coordinadores), Madrid, Icono14

CONOCER EL PASADO, INTERPRETAR EL PRESENTE Y FORMAR EL FUTURO

Álvaro Fernández-Blanco González

Universidad de Oviedo

alferast@hotmail.com

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

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

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

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

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

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

Mediante la utilización del *Power Point* se proyectan “mapas interactivos” y diversas proyecciones que buscan la aproximación del alumnado a los contenidos a través de

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la actualidad existen pueblos no contactados o semicontactados que conforman sociedades nómadas de cazadores-recolectores o sociedades sedentarias que

conocen la agricultura y que han domesticado a ciertos animales. Estas comunidades se encuentran en un nivel de desarrollo equiparable a los estadios de desarrollo de algunas de las distintas etapas de la prehistoria.

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

Al mismo tiempo que los alumnos y alumnas se familiarizan con mayor facilidad con los contenidos de la unidad didáctica, lo cual tiene un gran valor didáctico, toman consciencia de la existencia de este fenómeno del mundo actual y sus problemáticas. La puesta en práctica de esta actividad resulto muy interesante para los alumnos y alumnas que, en su mayoría, desconocían la existencia de estas comunidades en la actualidad.

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

O PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO NO 3º CICLO: QUE REPERCUSSÕES?

Helena Inês

Universidade Aberta

helenaines@sapo.pt

Filipa Seabra

Universidade Aberta

fseabra@uab.pt

A presente comunicação dá conta de resultados de uma investigação desenvolvida no âmbito do mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta.

Na escola pública contemporânea, a heterogeneidade é uma realidade. Dessa diversidade fazem parte alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que não acompanham o currículo comum e desenvolvem um percurso apropriado. É nessa caminhada alternativa que, emerge o *Plano Individual de Transição* (PIT), o qual constitui uma resposta diferenciada, personalizada e pertinente, capaz de potenciar a inserção laboral do jovem com deficiência. Face a esta resposta possível, prevista por lei⁸ - estágio em contexto laboral real - surgiram duas questões essenciais:

- Quais os contributos percebidos pelos intervenientes relativos à aplicação de um PIT?;
- Que processos de supervisão ocorrem entre os intervenientes?.

O estudo teve assim como objetivos gerais: i) Conhecer experiências de intervenientes relativas à aplicação de um Plano Individual de Transição (PIT) e ii) Conhecer os processos de articulação e supervisão emergentes entre os envolvidos.

Num primeiro momento, apontamos brevemente alguns conceitos teóricos que enquadraram o estudo, designadamente o movimento de Inclusão, que promoveu a emergência de um público escolar diversificado, cuja gestão e sucesso representou novos desafios.

Num segundo momento, enunciamos sucintamente a metodologia usada, de natureza qualitativa.

⁸ Decreto-Lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, Artº 14º.

Por fim, apresentamos alguns dos resultados e conclusões da investigação.

A massificação do ensino e a emergência de um público heterogêneo:

O reconhecimento do direito à educação originou um processo de *massificação do ensino*, que promoveu a igualdade de acesso e a emergência de um público escolar heterogêneo. A escola de alguns passou gradualmente a ser de muitos. Porém, os alunos portadores de deficiência permaneciam excluídos do nosso sistema de ensino, situação remediada pelo movimento de *integração escolar*. Não obstante o contributo decisivo da integração, foi a rutura paradigmática da *Inclusão*, claramente impulsionada pela assinatura massiva, em 1994, da Declaração de Salamanca que abriu as portas da escola a todos: "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades" (Unesco, 1994: 8).

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

A diversidade colocou então nas agendas educativas contemporâneas o desafio da sua gestão, promovendo o sucesso educativo de todos. Esta questão evidenciou a necessidade da escola se adequar ao aluno, flexibilizando e diferenciando o currículo, construindo, em situações de NEE, um percurso de aprendizagem e de avaliação personalizados (Grave-Resendes & Soares, 2002).

A heterogeneidade, na educação inclusiva, é entendida como uma oportunidade para todos aprenderem em conjunto, inovando práticas pedagógicas e avaliativas. A diversidade corresponde pois ao novo eixo norteador da ação educativa. Comungamos da posição de Sanches e Teodoro (2007: 6) quando afirmam que " (...) a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas". No nosso entender, as respostas pedagógicas não são únicas, nem definitivas. Vão-se descobrindo e construindo durante o processo, pelo que a supervisão ganha contornos centrais, na definição partilhada de uma escola inclusiva, reflexiva e aprendente.

Defendemos que as aprendizagens realizadas na escola ganham particular visibilidade e utilidade na vida adulta, quando promovem o sucesso pessoal, a inserção profissional e uma participação social ativa. Assim, para potenciar um

percurso bem-sucedido do aluno com NEE, será necessário iniciar a TVA⁹ na escola, implicando-a profundamente.

Metodologia:

Com vista a dar resposta aos objetivos delineados, optámos por uma metodologia qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), de natureza descritiva e exploratória. Recorremos à análise documental e à entrevista semiestruturada como técnicas de recolha de dados e procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 1994) para analisar os dados recolhidos.

A amostra foi constituída por um aluno com NEE, uma professora de Educação Especial, uma diretora de turma, uma monitora do local de estágio, uma encarregada de educação, uma psicóloga e uma diretora de escola.

A recolha de dados teve lugar no ano de 2012/ 13.

Resultados:

A informação recolhida nas entrevistas e na análise documental evidenciou uma assimetria em termos de tempo de experiência dos entrevistados e posições divergentes quanto à facilidade em encontrar um local de estágio: a docente afirmou ser fácil encontrar locais de estágio para alunos com deficiência; percepção contrariada por outras participantes.

Ficaram conhecidas as experiências dos intervenientes, identificando-se, por um lado, elementos com larga experiência e formação especializada, no âmbito do atendimento a alunos com NEE e, por outro, intervenientes inexperientes e sem formação específica.

Todos os implicados identificaram a docente de Educação Especial como elemento central na definição, monitorização e avaliação do PIT, uma vez que a mesma participou, dinamizou e articulou todas as fases do processo.

O PIT foi considerado um recurso de diferenciação curricular fundamental pois complementa a formação do jovem com NEE, permitindo-lhe evoluir em termos sociais e pessoais. Porém, todas as entrevistadas duvidaram quanto à visibilidade que o estágio manifesta nas aprendizagens escolares do jovem.

⁹ TVA- Transição para a Vida Ativa/ Adulta- corresponde a um processo complexo e longo de transferência, habitualmente da escola para a vida adulta e/ ou ativa, que implica orientação, colaboração e mudanças (Soriano, 2002).

A supervisão, de natureza colaborativa e a articulação entre os contextos de estágio, família e escola foi considerada fácil e regular e gerou mudanças na escola. Centrou-se na figura da professora de Educação Especial e foi operacionalizada mediante telefonemas, conversas informais e reuniões separadas entre os intervenientes.

Discussão e conclusões:

Os nossos resultados serviram de base a uma reflexão sobre: i) a aplicação e a utilidade do PIT e ii) a caracterização da supervisão existente entre os envolvidos.

A experiência da docente e da psicóloga iniciou-se nos anos finais do século passado, momento coincidente com o movimento de Inclusão. Reforça a professora que já exercia a TVA quando vigorava o Decreto-Lei anterior¹⁰, normativo que não responsabilizava a escola pelo processo. A prática da docente ilustrou, a nosso ver, a necessidade de se proceder à transição gradual e atempada para o exercício de uma atividade profissional, definindo uma resposta laboral adequada aos jovens com currículo personalizado.

As práticas de planificação, implementação, monitorização e avaliação do PIT revelaram níveis de participação muito variáveis: decisor vs espectador.

O processo continuou centralizado na figura da professora de Educação Especial, não tendo a prática acompanhado a alteração legislativa, na medida em que a Diretora de Turma não coordenou o processo.

A articulação ficou empobrecida porque nem todos os intervenientes tiveram expressão ativa/ simultânea, o que comprometeu uma resposta concertada e eclética, capaz de responder eficazmente às capacidades do aluno. No entanto, as partilhas (in)formais regulares indicaram a emergência de uma supervisão colaborativa.

As vantagens da aplicação do PIT foram sentidas como inequívocas, consubstanciando-se num programa promotor de desenvolvimento pessoal e de inclusão social. Porém, o mesmo não garantiu a inserção laboral.

A verificação, depois de concluído o estágio, da falta de respostas laborais ajustadas a estes alunos, permitiu-nos reafirmar que, numa sociedade pouco inclusiva, nem sempre se consegue fazer a transição.

¹⁰ Decreto-Lei nº 319/ 91, de 23 de agosto.

Referências bibliográficas

Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade

Aberta.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas

dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 105- 149.

Soriano, V. (Ed.) (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Disponível em: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-in-special-needs-education/keyp-pt.pdf>

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção das Necessidades

Educativas Especiais. *Separata da Revista Inovação*, 1, 7. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

DIRETORES DE CURSO: PERSPETIVAS E CARACTERIZAÇÃO DE UM PERFIL - PRÁTICAS DE LIDERANÇA CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Ana Paula C. F. Carlos

Universidade Aberta

anapcarlos@gmail.com

Filipa Seabra

Universidade Aberta

filipa.seabra@uab.pt

A presente comunicação apresenta um estudo que pretendeu identificar o perfil dos diretores de curso (DC) enquanto detentores de cargos de liderança intermédia e as suas práticas de gestão curricular e pedagógica. Resulta, assim, de um estudo realizado no âmbito de uma tese de mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade Aberta.

As relações da educação com a economia e da educação com o mercado de trabalho foram-se alterando nas últimas décadas, numa evolução nem sempre contínua e nem sempre pacífica. Definiram-se novos perfis profissionais, alteraram-se modelos educativos e competências, exigindo-se ao ensino profissional a adequação das suas dinâmicas às necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto, os cursos profissionais são um palco complexo onde se movem vários atores educativos, encarnando papéis mais ou menos definidos, exercendo poderes formais ou informais (Azevedo, 1999). Cabe aos diretores de curso articular a organização do curso promovendo a colaboração, a cooperação, a responsabilidade e a orientação de todos os intervenientes no ensino profissional numa dialética responsabilizadora e atuante.

Assim, este estudo pretendeu i) Caracterizar o(s) perfil(is) do diretor de curso, partindo da definição legal, mas também das perspetivas de diretores de curso, de professores e do diretor da escola; ii) Identificar as perspetivas de professores e do diretor da escola sobre as lideranças intermédias exercidas pelos diretores de curso relativamente à gestão e operacionalização do currículo dos cursos profissionais de uma escola; iii) Descrever os modos de atuação efetiva dos diretores de curso na gestão e operacionalização do currículo e iv) Problematizar os impactos dos perfis

dos diretores de curso sobre as suas práticas efetivas de gestão e operacionalização curricular.

Para responder aos objetivos, foi empregue uma metodologia de natureza mista. O estudo de caso, na linha de Bogdan e Biklen (1994), realizou-se numa Escola Secundária não agrupada cuja oferta educativa integra o ensino profissional.

Este trabalho visava ser promotor da reflexão sobre a problemática em análise no âmbito dos cursos profissionais, e sobre a atuação específica do diretor de curso e toda a sua envolvência. O intuito não foi fazer generalizações a respeito do tema, pois referia-se a um caso particular, com as suas características, potencialidades e limitações (Bell, 1997). Por outro lado, na linha de Pardal, et al. (1995), os instrumentos foram intencionalmente ajustados ao objeto de estudo e ao seu objetivo. A opção foi no sentido de fazer a recolha de dados usando métodos de observação indireta, como o inquérito por questionário, uma técnica de recolha de dados de carácter quantitativo, e o inquérito por entrevista, uma técnica de recolha de dados qualitativa. Primeiro foram procurados os pressupostos legais do ensino profissional com o intuito de compreender o papel do diretor de curso no ensino profissional, depois, com as entrevistas semiestruturadas, procurou-se informação sobre as perspetivas dos diretores de curso e do diretor da escola relativamente às práticas de liderança do DC no ensino profissional. Para isso foram entrevistados cinco diretores de curso e o diretor da escola. Os questionários foram aplicados aos professores do ensino profissional para saber quais as suas perspetivas relativamente às práticas de liderança dos diretores de curso no que concerne à gestão e operacionalização do currículo dos cursos profissionais.

A maioria dos professores (88%) considera que o trabalho desenvolvido em equipa e da equipa com o diretor de curso é "bom", e o desempenho do diretor de curso é reconhecido como preponderante para o sucesso do processo formativo e se pudessem mudar alguma coisa nas práticas do diretor de curso, 88% dos inquiridos não o faria.

Os diretores de curso reconhecem a importância dos diferentes perfis em ação na equipa e assumem a uniformização dos procedimentos e a liderança da equipa.

Enquanto líderes, os diretores de curso parecem corresponder às expectativas do seu diretor que julga ser dever dos diretores de curso a assunção da articulação pedagógica e a organização dos procedimentos e das interações institucionais.

No âmbito das perspetivas sobre as lideranças intermédias exercidas pelos diretores de curso sobre a gestão e operacionalização do currículo dos cursos profissionais,

importa salientar que as dinâmicas das equipas dos conselhos de turma são consideradas fruto do trabalho do DC que é visto pelos inquiridos como o elemento da equipa que promove a empatia na organização e garante a implementação e concretização do curso.

Os professores e os diretores de curso reconheceram a capacidade de organização, a persistência, a dedicação, a cordialidade, a paciência, a capacidade de conciliar, de mobilizar e de ser metódico como características relevantes para o desempenho do cargo de DC. Consideram ainda que o DC deve ter capacidade de mediar as interações entre a escola e as instituições económicas e sociais da região e, destacam, em termos de perfil profissional, a importância do DC ser um professor profissionalizado e experiente, dinâmico e pragmático. Já o diretor aponta as capacidades de liderança e relacionais; competências de supervisão pedagógica e a experiência como características essenciais no perfil do DC.

Quanto aos modos de atuação efetiva dos diretores de curso na gestão e operacionalização do currículo, a gestão do cronograma é valorizada por todos (professores, DC e diretor) que lhe dão visibilidade e a destacam como ação de liderança essencial. Os DC têm uma perspetiva mais abrangente da sua própria ação e referem outras ações de liderança nomeadamente as que implicam interações com as lideranças intermédias, seja para discutir o currículo de cada curso, para o fazer cumprir ou até para integrar professores menos experientes no ensino profissional.

O perfil do DC tem necessariamente impacto sobre a sua atuação e sobre o sucesso do curso que se espelha no sucesso dos alunos. Esta ideia evidencia-se no perfil desejável do DC traçado pelos inquiridos deste trabalho. Na verdade, em virtude do perfil mais ou menos organizado ou diretivo, a ação do DC é mais ou menos intencionalmente direcionada para a vertente burocrática das suas funções, como a gestão do cronograma ou a organização e revisão dos documentos e processos, ou para os aspetos mais interativos com os docentes, com os alunos ou com as empresas, nomeadamente mediando e orientando procedimentos.

O desempenho do diretor de curso na consecução do projeto formativo mereceu, por parte da grande maioria dos inquiridos uma apreciação bastante positiva o que vai ao encontro de um trabalho realizado de acordo com as expectativas criadas à volta da importância das funções que lhe são atribuídas no processo.

O reconhecimento do poder do exercício das direções de curso no quotidiano das escolas pode ser promotor de uma ação refletida e consciente dos seus efeitos e esta convicção pode ser promotora de um pragmatismo eficaz da ação dos DC.

Importa que o ensino profissional saiba responder aos mais recentes desafios deste mundo globalizado e em permanente mudança capacitando os jovens para o futuro. Este é, de facto, o grande desafio que obriga a desenvolver um trabalho articulado entre os mundos da educação e da formação e o do emprego.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (1999). *Sair do Impasse. Os Ensinos Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Pardal, L. et al. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PROJETOS DE LEITURA E TRABALHO COLABORATIVO: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES E PROFESSORES BIBLIOTECÁRIOS.

Helena Cristina dos Santos de Araújo

Ministério da Educação e Ciência/Rede de Bibliotecas Escolares

helena.araujo@mail-rbe.org

A colaboração é hoje entendida como a chave para o sucesso de qualquer organização e cada vez mais se assume como estratégia fundamental na educação porque se considera que o trabalho colaborativo facilita o sucesso das aprendizagens. A reflexão sobre a temática do trabalho colaborativo é, por isso, fulcral para que se implemente nas escolas portuguesas uma cultura colaborativa, de forma continuada e concertada, imprescindível para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Mas também está provado que os resultados de aprendizagem dos alunos são fortemente influenciados pelo papel das bibliotecas escolares. Haycock (2004) afirma que há uma forte ligação entre o desempenho/sucesso académico dos alunos e o apoio dado pela biblioteca escolar, fundamentalmente quando o professor bibliotecário colabora com os outros professores. No entanto, muitos são os desafios que se colocam às escolas, aos professores e às bibliotecas escolares para realizarem um verdadeiro trabalho colaborativo e não são muito numerosas as práticas colaborativas de sucesso em Portugal. Este estudo vem tentar ajudar a ultrapassar estes desafios, promovendo uma reflexão a partir de uma análise das conceções e das práticas colaborativas de um grupo de professores e que estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento de projetos de leitura que estão implementados nas suas escolas.

Assim, os objetivos deste estudo foram: conhecer as conceções dos professores sobre colaboração, identificar práticas de trabalho colaborativo, analisar o papel do professor bibliotecário no desenvolvimento do trabalho colaborativo e analisar o impacto que os projetos de leitura têm no desenvolvimento do trabalho colaborativo. Esta investigação tomou a forma de um estudo de caso que decorreu, em simultâneo, em três escolas de um mesmo concelho, e os métodos de recolha de dados utilizados foram o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental.

A revisão da literatura procurou fundamentar os vários eixos temáticos do estudo. Tomou-se como suporte teórico principal:

- Sheperd (2004), para a definição de colaboração - para este autor a colaboração pressupõe uma relação complexa e exigente porque exige metas comuns, um planeamento estratégico, projetos com repercussões a longo prazo, riscos e responsabilidades comuns e recursos e benefícios partilhados;

- Loertscher (2000) e Montiel-Overall (2005), relativamente aos modelos de colaboração docente - estes autores procuram classificar a colaboração que se estabelece entre os professores e os professores bibliotecários, perspetivando uma evolução gradual nas relações de trabalho que culmina num modelo em que tudo é feito em comum, desde a planificação, a execução das atividades e a avaliação;

- Gomes (2007) e Schroeder (2010), quanto à ideia de "cultura de leitura na escola" - Gomes (2007) considera que as escolas comprometidas com a literatura apostam na biblioteca escolar e empenham-se em promover projetos de promoção de leitura consistentes e duradouros, contando com o apoio de toda a comunidade docente enquanto que Schroeder (2010) reforça o papel das bibliotecas escolares na criação de culturas de leitura e salienta o papel do professor bibliotecário no estabelecimento de relações colaborativas com os outros docentes;

- Neves et al (2007), na definição de projeto - consideram que o projeto é a linha mais operativa de intervenção e envolve recursos humanos que interagem para atingir objetivos comuns;

- Prole (s/d) e Osoro (2002), quanto aos princípios metodológicos dos projetos de leitura - os projetos de leitura devem ser diversificados e ocorrer em contextos distintos mas devem ser desenhados com rigor, obedecendo a critérios, estipulando objetivos, estratégias e processos de avaliação;

- Ponte (1992), para a noção de conceção - defende que as conceções são cognitivas e atuam como filtros, refletindo-se nas dinâmicas que se imprimem ao ensino.

As conclusões deste estudo apontam tanto para as práticas como para as conceções dos professores em torno das relações colaborativas. No geral, os resultados obtidos revelam que os professores possuem uma conceção de colaboração pouco esclarecida, o que pode condicionar as suas práticas. As conceções dos professores sobre colaboração são muito marcadas, negativamente, pelo desgaste profissional, excesso de burocracia e sentimento de desvalorização da profissão. Pela positiva, os professores consideram fundamentais as boas relações

interpessoais, o envolvimento de todos nas decisões e a existência de um propósito comum. Quanto à biblioteca escolar, a concepção geral revelada é a de que esta é um elemento agregador das atividades que se realizam na escola e um “centro de cultura” porque é na dinamização de atividades de cariz cultural e artístico que se destaca. Os professores colaboradores fazem uma apreciação muito positiva do trabalho realizado pela biblioteca escolar e consideram que esta desenvolve um trabalho sistemático na promoção da leitura, envolvendo a comunidade escolar e fornecendo recursos. Também percebem como muito positivo o papel da biblioteca escolar na coordenação do projeto de leitura. No entanto, ainda colocam o trabalho que realizam com a biblioteca a um nível de colaboração do tipo de “Cooperação parceria” (Montiel-Overall, 2005), pois a maioria dos inquiridos considera que a biblioteca escolar e os docentes planificam atividades em parceria mas não as avaliam conjuntamente.

As práticas assinaladas como recorrentes coadunam-se com as concepções dos professores relativamente às bibliotecas escolares que são vistas como “centros de cultura”. As práticas relacionadas com a utilização das novas ferramentas tecnológicas não ocorrem de modo significativo nestas escolas. Cabe ao professor bibliotecário propor atividades de articulação curricular e estas estão, normalmente, integradas nos projetos de leitura e tiram proveito da transversalidade da leitura. Não há uma planificação conjunta da atividade, desde o seu início. As atividades preparadas a partir de um tema comum são apontadas como facilitadoras do trabalho colaborativo e estão quase sempre relacionadas com a leitura e atividades promovidas pelo Plano Nacional de Leitura.

Em conclusão, nas escolas que participaram neste estudo, os projetos de leitura são reconhecidos como potenciadores do trabalho colaborativo, considerando-se que estimulam o envolvimento dos alunos nas atividades e se assumem como eixos centrais de um conjunto de práticas que unem os professores em torno de um objetivo comum. No entanto, o conhecimento mútuo dos parceiros, a estabilidade do corpo docente, o apoio das direções e o tempo de implementação dos projetos são considerados fatores essenciais para que se estabeleçam relações colaborativas nas escolas.

Referências

- GOMES, José António (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura. Acedido em 18 de novembro de 2010 em http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf
- HAYCOCK, Ken (2004). What Works: research about collaboration. *TL Magazine*, vol. 31, nº 3. Acedido em 2 de novembro de 2009 em http://www.teacherlibrarian.com/tltookit/what_works/works_v31_3.html
- LOERTSCHER, David (2000). *Taxonomies of the School Library Program*. Salt Lake City, UT. HiWillow Research & Publishing.
- MONTIEL-OVERALL, Patricia (2005). Toward a theory of collaboration for teachers and librarians, in *American association of school librarians*, 8. Acedido em 19 de fevereiro de 2010 em: <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volumP82005/theory.htm>
- NEVES, João Soares; LIMA, Maria João e BORGES, Vera (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação
- OSORO, Kepa (2002). *Biblioteca escolar y hábito lector*. Acedido em 7 de novembro de 2010 em http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/EF2/biblioteca_escolar.htm
- PROLE, António (s.d.). Como fazer um Projecto de promoção da leitura. Acedido em 7 de novembro de 2010 em http://www.casdaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf.
- SHEPHERD, Murray (2004). *Library collaboration: What makes it Work?* University of Waterloo, Canada. Acedido em 7 de março de 2010 em http://www.iatul.org/doclibrary/public/Conf_Proceedings/2004/Murray20Shepherd.pdf
- SCHROEDER, Nancy K. (2010). *Developing a culture of Reading in middle school: what teacher-librarians can do*. Acedido em 15 de dezembro de 2011 em http://elementaryed.ualberta.ca/en/GraduatePrograms/CappingInformationEDEL900/~media/elementaryed/Documents/GraduatePrograms/Capping_SamplePaper_Schroeder.pdf

COMPETÊNCIAS PARA O CONTEXTO TECNOLÓGICO-MUSICAL: UM FOCO NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ONLINE PARA A EDUCAÇÃO

Fátima Weber Rosas

Universidade Federal do Rio grande do Sul

fwrosas@gmail.com

Patricia Alejandra Behar

Universidade Federal do Rio grande do Sul

pbehar@terra.com.br

Esta pesquisa trata das competências para o contexto tecnológico-musical educacional. Seu objetivo é mapear os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que professores, tutores e alunos músicos ou leigos utilizem as tecnologias digitais voltadas à música. De forma resumida apresenta-se na figura 1 a questão central e as questões secundárias com seus respectivos objetivos.

Questão central da pesquisa	Objetivo principal	Questões secundárias	Objetivos secundários
Quais competências tecnológico-musicais são necessárias para o uso de tecnologias digitais online para a educação?	Desenvolver o mapeamento de competências para o contexto tecnológico-musical educacional a partir da composição musical com o uso de tecnologias digitais gratuitas.	Quais os perfis dos alunos que almejam utilizar a música como recurso educacional nas modalidades presencial, <u>semi</u> e totalmente a distância?	Investigar os conhecimentos e experiências prévias dos alunos a respeito das tecnologias dedicadas à música.
		Quais conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) das competências que são necessários para a composição musical digital na educação?	Analisar como os alunos organizam o material sonoro no contexto virtual.
		Como o objeto de aprendizagem (OA) <u>CompMUS</u> contribuiu para o desenvolvimento de competências tecnológico-musicais?	Explorar as possibilidades do objeto de aprendizagem (OA) <u>CompMUS</u> através de cursos de extensão.

Figura 1- Resumo da questão de pesquisa, questões secundárias e objetivos

Fonte: (ROSAS, 2013, pp. 26-27)

O conceito de competência musical focado neste estudo baseia-se em (Davidson, Howe & Sloboda, 1997; Hargreaves, 2000; Tafuri, 2008; Peretz, 2006; Stefani, 2007).

Em conformidade com esses autores, juntamente com (Behar, 2013; Coll & Illera, 2010; Perrenou & Thurler, 2002; Zabala & Arnau, 2010) entende-se por competência musical a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para a produção e composição musical¹¹ em determinado contexto. O âmbito tecnológico-musical caracteriza-se pelo uso de tecnologias digitais dedicadas à música. Tais tecnologias referem-se ao uso do computador como instrumento musical e estúdio amador, associado a ferramentas e recursos digitais tais como os objetos de aprendizagem (OA)¹². Na tabela 1 encontra-se uma lista das ferramentas digitais, em sua maioria *online*¹³ utilizadas neste estudo.

Tabela 1- Ferramentas digitais utilizadas durante o curso de extensão

Nome da ferramenta	Online	URL
CODES	sim	http://gia.inf.ufrgs.br/CODES3/#
<i>JamStudio</i>	sim	http://www.jamstudio.com/Studio/index.htm
<i>Tonematrix</i>	sim	http://lab.andre-michelle.com/tonematrix
<i>MusicLab</i>	sim	http://clubcreate.com/#!/studio/musiclab
<i>Audacity</i>	não	http://audacity.softonic.com.br/

¹¹ Neste estudo entende-se por composição musical toda a ação que o sujeito faz ao organizar o material sonoro. Essas ações compreendem explorações, construções e reconstruções das ideias sonoras (Maffioletti, 2005).

¹² “[...] Entende-se por objeto de aprendizagem qualquer material digital, como por exemplo, textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas *web* de forma isolada ou em combinação, com fins educacionais.” (Behar & Colaboradores, 2009).

¹³ Ferramentas online referem-se a software cujo funcionamento está baseado na Web, dispensando o download e a instalação no computador.

METODOLOGIA

A metodologia empregada foi o Estudo de Caso.

As etapas dos procedimentos metodológicos foram:

1. Construção de um objeto de aprendizagem para servir de apoio teórico/pedagógico a um curso de extensão, intitulado CompMUS¹⁴.
2. Elaboração de um questionário a ser respondido pelos participantes da pesquisa, a fim de obter informações sobre seus conhecimentos e experiências nas áreas tecnológica e musical.
3. Realização de um Projeto Piloto que consistiu na primeira edição de um curso de extensão¹⁵. Seu público-alvo foram professores de música, estudantes de licenciatura em música, tutores, professores leigos em música atuantes na Educação Básica nas séries iniciais, estudantes de pedagogia e outras licenciaturas.
4. Elaboração de um segundo questionário que teve o objetivo de avaliar o curso, os conhecimentos, habilidades e atitudes construídos durante o mesmo e as interações com o OA.
5. Realização de uma segunda edição do curso de extensão.
6. Apresentação e discussão dos resultados.
7. Exposição de um mapeamento das competências para o contexto pretendido.

RESULTADOS

Na tabela 2 se apresenta um mapeamento resumido das competências para o contexto pretendido.

Tabela 2- Competências para o contexto tecnológico-musical educacional

¹⁴ Este objeto de aprendizagem intitulado Composição Musical Digital para a Educação (CompMUS) foi desenvolvido pela equipe do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no qual as autoras integram. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2011/CompMUS/>

¹⁵ O curso recebeu o nome Composição Musical Digital para a Educação. Seu público-alvo foram professores de música, estudantes de licenciatura em música, tutores, professores leigos em música atuantes na Educação Básica nas séries iniciais, estudantes de pedagogia e outras licenciaturas. As aulas virtuais ocorreram no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Rede cOOperativa De Aprendizagem (ROODA) disponível em: <<https://ead.ufrgs.br/rooda/>>

CONHECIMENTOS (C)	HABILIDADES (H)	ATITUDES (A)
- Conhecer diferentes formatos de áudio	- Compor e produzir música digital de maneira coletiva/colaborativa	- Abertura a novas sonoridades providas das tecnologias digitais
- Conhecer efeitos para o tratamento do áudio;	- Converter formatos de áudio	- Autoconfiança
- Conhecer princípios da música eletroacústica	- Configurar a placa de som de acordo com o sistema operacional	- Capacidade para motivar-se e motivar os outros
- Noções de forma e estruturação musical	- Utilizar <i>software</i> e ferramentas <i>online</i> para a composição musical	- Proatividade
- Ler, interpretar e refletir criticamente mensagens virtuais e de multimídia	- Utilizar <i>software</i> gratuito para gravação, edição e mixagem de áudio	- Ter flexibilidade para mudanças
- Noções de ordenação de cifras	- Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para as trocas sociais	- Ser responsável na utilização das TIC
	- Instalar e desinstalar <i>software</i> musicais	- Autonomia
		- Abertura a diversos idiomas musicais

Além do mapeamento da tabela 2, se obteve três tipos de perfil dentre os participantes dos cursos de extensão: Músicos com experiência com as tecnologias musicais (McT); músicos com experiência inicial com tecnologias musicais (MiT) e leigos em música sem experiência tecnológica-musical (LsT).

Concluiu-se também que o OA CompMUS atingiu o seu objetivo que foi o de servir como apoio teórico/pedagógico durante os cursos de extensão.

CONCLUSÃO

Compreende-se que, no contexto tecnológico-musical educacional, não somente professores, tutores e alunos músicos podem realizar composições musicais

digitais, mas também leigos em música. Para isso, são necessários cursos de formação continuada ou de extensão a exemplo dos aqui mencionados. Tais cursos, juntamente com a utilização de OA, a exemplo do CompMUS, podem promover conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para docentes e discentes atuarem tanto na educação presencial como também na EAD.

REFERÊNCIAS

- Behar, P. A. (2013). *Competências em Educação a Distância*. Porto Alegre, Brasil: Penso.
- Behar, P. A. (2009). *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C. & Illera, J. (2010). Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: As TIC no currículo escolar. Em C. Coll, *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. (pp. 289-310). Porto Alegre: Artmed.
- Davidson, J. Howe, M., & Sloboda, J. (1997). Environment factors in the development of musical performance skill over the life span. In: Hargreaves, D. & North, A. *The social psychology of music*, pp. 187-206.
- Hargreaves, D. (2000). The development of artistic and musical competence. Em I. & Deliege & Oxford (Ed.), *Musical Beginings Origins and Development of Musial Competence*. (pp. 145-170). Oxford: University Press.
- Hargreaves, D. (Out. de 2005). Within you without you: Música, aprendizagem e identidade. *Revista Eletrônica de Musicologia. Vol. IX*. Acesso em Out. de 2013, disponível em http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/hargreaves.pdf
- Maffioletti, L. (2005). Diferenciações e integrações: O conhecimento do novo na composição musical infantil. (*Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005*).
- Peretz, I. (2006). The nature of music from biological perspective. *Cognition, 100*, pp. 1-32.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Stefani, G. (2007). Uma teoria de Competência Musical. *Música & Culura*, p. 1. Acesso em Dez. de 2013, disponível em http://www.musicaecultura.ufba.br/artigo_stefani_01.htm

- Rosas, F.W.(2013). Competências para o contexto tecnológico-musical: Um foco nas tecnologias digitais online para a Educação. (*Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2013*).
- Tafari, J. (2008). *Infant Musicality. New research for educators and parents*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

DESIGN PEDAGÓGICO: UM OLHAR NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Cristina Alba Wildt Torrezzan,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
crisawt@gmail.com

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

Frente a expansão da internet e das tecnologias digitais¹⁶ em várias áreas da sociedade atual, verifica-se a crescente aplicação de recursos digitais¹⁷ na educação. Porém, a maioria desses materiais educacionais digitais¹⁸ (MED's) é desenvolvida a partir da simples digitalização de materiais educacionais analógicos¹⁹. Além disso, normalmente ocorre um desequilíbrio entre fatores técnicos, gráficos e pedagógicos nos MED's. No caso do MED ser elaborado por professores da informática, por exemplo, o planejamento dos fatores técnicos irá prevalecer sobre os demais. No caso de ser construído por professores oriundos do Curso de Pedagogia, será dedicada maior atenção aos fatores pedagógicos. Porém, a simples digitalização subestima o potencial das tecnologias digitais, limitando as estratégias de ação possibilitadas ao usuário. A desigualdade entre os fatores técnicos, gráficos e pedagógicos, por sua vez, prejudica a ação do usuário sobre o MED. Essas situações ocorrem no momento em que se tenta utilizar a metodologia tradicional de ensino na aplicação das tecnologias digitais na educação. Torna-se necessário refletir sobre novos métodos de construção de MED's, que ultrapassem os paradigmas da educação tradicional, sob pena de não apoiar o novo perfil do aluno da geração

¹⁶ A tecnologia digital é conhecida não só como o uso do computador, mas também da internet e toda uma gama de telecomunicações informatizadas inovadoras (Santos e Teixeira, 2007).

¹⁷ Recursos digitais são elementos informatizados, como imagens digitais, vídeos, animações, hipertextos, entre outros, que possibilitam uma interatividade entre o usuário e a realização de uma determinada atividade ou ação (ANDRÉ, Cláudio et al, 2007).

¹⁸ Esta pesquisa considera material educacional digital todo o material educacional que aplica algum tipo de tecnologia digital na sua elaboração.

¹⁹ Este estudo classifica como analógico os materiais que não aplicam recursos digitais na sua elaboração.

digital²⁰. Portanto, esta pesquisa investiga a construção de materiais educacionais digitais sob o ponto de vista do design pedagógico²¹(DP). Desse modo, na **primeira etapa** desta dissertação foi realizado um estudo a respeito dos fatores mais utilizados na elaboração de materiais digitais: **Técnicos** (interface homem-máquina, usabilidade, acessibilidade, navegação, interação e interatividade); **Gráficos** (design, estética, semiótica) e **Pedagógicos** (Construtivismo de Piaget, aplicação das tecnologias digitais na educação). Após, relacionou-se esses fatores ao uso educacional, através da proposição do conceito e das metas do design pedagógico. Definiu-se, portanto, o DP como aquele que une várias áreas de estudo (informática, design e educação) e integra elementos relacionados a práticas pedagógicas, ergonomia, programação informática e composição gráfica. O seu objetivo é colaborar na construção de materiais educacionais digitais que possibilitem ao usuário uma aprendizagem autônoma, crítica, divertida, surpreendente e colaborativa. A escolha do termo design pedagógico justifica-se na intenção do próprio nome explicitar a união de diferentes fatores. Portanto, DP=design+pedagogia, ou seja, refere-se à integração entre o planejamento pedagógico, programação informática e desenho de interface. Possui como metas: a utilização da imagem sob o ponto de vista do design pedagógico; aplicação do caráter icônico da imagem na ergonomia do MED; construção do conhecimento através da experiência estética e proposição de um planejamento técnico de apoio à trajetória do usuário.

Na **segunda etapa** construiu-se um MED, na forma de objeto de aprendizagem. Ele foi elaborado de acordo com as metas do design pedagógico, sendo intitulado PEDESIGN (design pedagógico). Com o objetivo de avaliar o referido OA, assim como a validação das metas do

²⁰ O termo reporta às pessoas que nasceram a partir de 1980 e cresceram interagindo com as ferramentas digitais.

²¹ Esta pesquisa define o design pedagógico como aquele responsável por relacionar fatores técnicos, gráficos e pedagógicos durante a elaboração de materiais educacionais digitais.

design pedagógico, ainda nesta etapa, o OA PEDESIGN foi aplicado em dois cursos. A partir dessas aplicações foram coletados dados que posteriormente foram analisados segundo a metodologia de Roque Moraes (1999). A partir dessa análise verificou-se a validação das metas do design pedagógico, partindo-se para a **terceira e conclusiva etapa** deste estudo. Nela, construiu-se uma tabela de parâmetros para a elaboração de materiais educacionais digitais sob o ponto de vista do design pedagógico – resultado desta pesquisa (Quadro 1).

Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais baseados no design pedagógico			
Parâmetros	Metas do design pedagógico		
Fatores Técnicos	Metas Técnicas	Metas Gráficas	Metas Pedagógicas
Ergonomia	<p>Planejar o funcionamento do sistema de modo a possibilitar que o usuário facilmente construa uma lógica de navegação pelo MED.</p> <p>Fornecer retorno ao usuário de modo a ele saber onde está, onde esteve e onde poderá estar e de que maneira.</p> <p>Possibilitar que o sistema corresponda às expectativas do usuário.</p> <p>Possibilitar a resolução de uma mesma tarefa através de vários caminhos possíveis.</p> <p>Elaborar estratégias de <i>affordance</i> (fornecer pistas a respeito do significado de um determinado elemento de interface).</p> <p>Controle Explícito - possibilitar ao usuário o controle sobre suas ações e uma eficaz comunicação usuário-sistema.</p> <p>Gestão de erros - projetar o sistema de modo a ele ser capaz de identificar, informar e consertar possíveis erros.</p> <p>Condução – ajudar o usuário no decorrer de sua exploração pelo material educacional digital.</p> <p>Integrar os modelos conceituais baseados em atividades aos baseados em objetos.</p> <p>Disponibilizar <i>Breadcrumbs</i> ("Caminhos de Migalhas de Pão") e mapa do site.</p>	<p>Utilizar fatores gráficos para apoiar a interpretação do funcionamento do sistema pelo usuário e para organizar as informações de maneira legível, simples e eficiente.</p> <p>Aplicar fatores gráficos que revelem o conteúdo do site.</p> <p>Visibilidade – estabelecer uma relação lógica entre os ícones e a função que desempenham.</p> <p>Feedback - conciliar a expectativa do usuário com a função dos botões de navegação.</p> <p>Mapeamento – relacionar a forma dos ícones às suas funções.</p> <p>Consistência - evitar a simples digitalização do mundo real e de materiais educacionais analógicos.</p> <p>Carga de Trabalho - planejar uma confortável carga de informação em cada interface.</p> <p>Adaptabilidade - contextualizar as interfaces na cultura do usuário.</p> <p>Consistência - contemplar uma coerência entre as informações, padronizações e a lógica dos elementos das interfaces.</p> <p>Compatibilidade - criar componentes nas interfaces responsáveis pela interação homem-máquina e que sejam compatíveis com o estilo e personalidade do usuário.</p>	<p>Possibilitar controle e confiança ao usuário, características diretamente relacionadas com a sua motivação e auto-estima.</p> <p>Possibilitar apoio técnico para que o aluno encontre liberdade para zapear pelo MED e criar as suas estratégias de ação. Caso haja alguma dificuldade que o impeça de executar uma das ações por ele planejada, esse aluno perderá a confiança no sistema e se desmotivará. Desistirá de agir sobre o MED de maneira autônoma e investigativa, se o sistema não o apoiar. São os fatores ergonômicos que diferenciam um desafio instigante de outro desmotivador. Estão extremamente relacionados com o interesse, confiança e motivação do usuário. O aluno necessita explorar o MED sem reparar nas ferramentas, mas na sua trajetória em si.</p>

Quadro 1. Tabela de Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais sob o ponto de vista do design pedagógico.

Fatores Técnicos	Metas Técnicas	Metas Gráficas	Metas Pedagógicas
Interação e interatividade	<p>Planejar a implementação de ferramentas que possibilitem a interatividade usuário-MED.</p> <p>Planejar a implementação de ferramentas que possibilitem a interação entre usuários e entre usuários e professores através do MED ou planejar dinâmicas que possibilitem uma ação interativa/ colaborativa.</p> <p>Fornecer feedbacks aos usuários (jogos educacionais e mensagens do sistema).</p> <p>Adotar uma navegação não-linear.</p> <p>Estruturar o MED a partir da adoção de modelos conceituais (preferencialmente o misto):</p> <p>Baseados em atividades</p> <p>Instrução: a base está na programação do sistema que premedita uma interatividade rápida e eficiente com o usuário.</p> <p>Conversação: possibilita a interação entre colegas e professor.</p> <p>Manipulação e Navegação: a navegação é baseada em metáforas de objetos analógicos.</p> <p>Exploração e pesquisa: a exploração do MED ocorre através de uma navegação por livre-descoberta.</p> <p>Baseado em objetos</p> <p>Interfaces remetem a objetos comuns de um certo cotidiano, ex.: adoção de uma metáfora de interface ou ícones de alto grau de iconicidade.</p> <p>Mistos</p> <p>Integrar os modelos conceituais baseados em atividades aos baseados em objetos.</p>	<p>Utilizar fatores gráficos que apoiem as ações e necessidades do usuário ao se comunicar com outros usuários ou com o sistema.</p> <p>Expressividade - estabelecer uma relação entre os símbolos utilizados e o seu significado.</p>	<p>Apoiar a trajetória do usuário pelo MED.</p> <p>Planejar "materiais de apoio": biblioteca, guia do professor, glossário, entre outros.</p> <p>Possibilitar a ação do usuário sobre o MED.</p> <p>Permitir que o usuário interaja com vários tipos de informação, instigando uma relação com os seus conceitos pré-estabelecidos.</p> <p>Oportunizar a interação com outros usuários e professores, contemplando o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas.</p> <p>Organizar o conteúdo de modo a desafiar o usuário a descobertas.</p> <p>Possibilitar a navegação por livre-descoberta.</p> <p>Fazer prevalecer a interação mútua à reativa.</p>
Fatores Gráficos	Metas Técnicas	Metas Gráficas	Metas Pedagógicas
Design	<p>Os ícones devem seguir uma lógica facilmente entendível pelo usuário.</p> <p>Alternar o grau de iconicidade (baixo/médio/alto), conforme a necessidade.</p> <p>Design comportamental: planejar o uso e a relação entre os elementos da interface.</p> <p>Observar os hábitos do usuário final.</p> <p>Avaliar o MED através da prototipação.</p> <p>Admitir o usuário na equipe desenvolvedora do MED.</p> <p>Constante avaliação da aplicação do design no MED.</p> <p>Design centrado na ação do usuário (Norman, 2006): uso de coerções, tornar as "coisas" visíveis, fácil avaliação do estado do sistema, mapeamentos, simplificar a estrutura das tarefas, adotar auxiliares mneumônicos, projetar para o erro.</p> <p>O sistema deve ser projetado para apoiar o comportamento do usuário e o contexto.</p> <p>Design participativo: possibilitar a participação ativa do usuário no sistema operacional.</p> <p>Projetar uma relação harmônica entre o mapa conceitual do sistema, usuário e designer.</p> <p>Utilizar ícones que se relacionem com os signos do usuário e com a composição gráfica da interface, de modo a contemplar o conceito de relevância.</p>	<p>Os elementos de composição devem estar contextualizados no perfil do público-alvo e no conteúdo abordado pelo MED.</p> <p>Design reflexivo: possibilitar que o usuário identifique-se com o MED.</p> <p>Design visceral: voltá-lo ao envolvimento do usuário.</p> <p>Ater-se ao formato e densidade informacional das interfaces e localização das informações.</p> <p>Utilizar simbologias-padrão alternadas à sua ruptura.</p> <p>Fazer uso de metáforas, sempre que pertinente.</p> <p>Utilizar imagens estáticas, dinâmicas e animações interativas.</p> <p>Aplicar os princípios uniformizadores para a comunicação didática e o design: <u>Regularidade</u>, uniformidade de elementos baseada num mesmo princípio ou plano; <u>Predictibilidade</u>, similaridade entre elementos de mesma função; <u>Economia</u>, concisão de elementos para estruturar a mensagem de um modo mais simples possível; <u>Sequencição</u>, plano de apresentação para orientação da interpretação; <u>Unidade</u>, coerência da totalidade dos elementos que estão todos em uma peça; <u>Simplicidade</u>, orientação e unidade de tratamento da forma; <u>Agrupamento</u>, estabelecer estrutura e forma significativa.</p> <p>Aplicar as "mensagens do designer" elaboradas pela LEMD.</p>	<p>Os elementos de composição devem ser considerados parte integrante do MED e não meros elementos decorativos.</p> <p>As imagens, animações e simulações devem fornecer resistência à ação do usuário, para que ele possa interagir com conceitos prévios e novos.</p> <p>Possibilitar que o usuário identifique-se com o MED.</p> <p>Motivação e instigação do usuário: trabalhar com a ruptura da simbologia padrão e a contextualização das interfaces na cultura do usuário e no conteúdo abordado.</p> <p>Administrar a aplicação do caráter lúdico de metáforas e simulações, com o objetivo do aluno desprender-se da tensão de aprender e valorizar a sua trajetória de aprendizagem.</p> <p>Ultrapassar os limites da simples contemplação e representação, de modo ao observador atuar de maneira crítica sobre o MED.</p> <p>Apoiar a comunicação didática.</p>

Quadro 1. Tabela de Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais sob o ponto de vista do design pedagógico (continuação).

Fatores Gráficos	Metas Técnicas	Metas Gráficas	Metas Pedagógicas
Estética	<p>Planejar uma estética participativa: diálogo entre o usuário e o MED.</p> <p>Aplicar e relacionar as cinco estéticas de Greimas (1987): estética clássica, estética da graça, estética da revelação, estética da penetração e estética da purificação.</p> <p>Criar experiências estéticas apoiando-se em fatores ergonômicos e nas tecnologias digitais.</p>	<p>Aplicar a media art e a endoestética. Utilizar a arte como fator sensibilizador.</p> <p>Não vincular a estética apenas ao belo, mas, acima de tudo, à experiência estética.</p>	<p>Possibilitar situações de aprendizagem através da estética participativa e da experiência estética.</p> <p>Propiciar que o usuário interprete criticamente o conteúdo em estudo (diálogo entre MED e usuário).</p> <p>Possibilitar que o aluno participe ativamente no processo de construção do conhecimento ao contrário de apenas assistir a distância o desenrolar de um conteúdo (aprender ao invés de simplesmente conhecer).</p> <p>Utilizar a tecnologia digital para implementar experiências estéticas e apoiar as situações de aprendizagem planejadas pela equipe pedagógica.</p>
Semiótica	<p>Aplicar a semiótica peirceana no planejamento de ícones relacionados à navegação e usabilidade.</p> <p>Aplicar a relação plano de conteúdo x plano de expressão, da semiótica greimasiana, na organização do conteúdo abordado pelo MED.</p> <p>Relação de ajuda - propiciar um diálogo entre o sistema e o usuário de modo ao aluno sentir-se instigado pelos desafios e não desestimulado.</p>	<p>Sensibilizar o usuário a partir do planejamento estético das interfaces.</p> <p>Relativização do discurso - possibilitar que o usuário atue criticamente sobre o conteúdo (construção de efeitos de sentido para o objeto de estudo).</p> <p>Relacionar os diversos tipos de linguagem aplicada no MED.</p>	<p>Romper a dessemantizada rotina cotidiana, possibilitando que o usuário crie efeitos de sentido para o conteúdo estudado.</p> <p>Organizar o conteúdo de modo a possibilitar que o usuário, ao interagir com esse conteúdo, elabore uma rede de relações: contrariedade, contraditoriedade, implicações.</p> <p>Possibilitar que o aluno, através da construção de efeitos de sentido para o conteúdo, sinta-se motivado a aprender.</p> <p>Instigar o aluno a partir do caráter estético.</p> <p>Relacionar os saberes sensível e inteligível.</p>

Quadro 1. Tabela de Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais sob o ponto de vista do design pedagógico (continuação).

Objetivou-se portanto, a partir deste estudo, gerar uma reflexão a respeito das metas do design pedagógico, assim como, através dos parâmetros-base elaborados, colaborar para a construção de materiais educacionais digitais que ultrapassem os limites da educação tradicional e possibilitem ao usuário uma postura autônoma, investigativa, interativa, crítica e criativa sobre os MED's.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Cláudio et al. *A construção de objetos digitais de aprendizagem em parceria*. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/trabalhos.asp>. Acesso em: 16/01/2014.
- GREIMAS, Algirdas Julien (1987). *De l'imperfection*. Périgueux: Pierre Fanlac, 1987.
- MORAES, Roque. *Análise de Conteúdo*. Educação. V. 22, n.37. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p.7-31.
- NORMAN, Donald A. *O Design Do Dia-A-Dia*. Rio de Janeiro: Ed. ROCCO, 2006.
- PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- SANTOS, Nivaldo; TEIXEIRA, Juliana S. *As expectativas do consumidor frente à tecnologia digital*. 2007. Disponível em:

<http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/juliana_santiago_teixeira.pdf>

Acesso em: 02/02/2014.

LA IMPORTANCIA DE ARGUMENTAR EN CIENCIA

Janet Luis Coya
Universidad de Oviedo
janet_luis@hotmail.com

La propuesta de innovación surge tras la observación en el aula de las dificultades que presentan los alumnos cuando quieren expresar sus opiniones, organizar un conjunto de ideas, dar sus argumentos y sobre todo a la hora de construir frases. En algunas ocasiones no respetan los turnos de palabra, les cuesta guardar un orden y tolerar opiniones distintas a la suya.

La ciencia puede contribuir en gran medida a comprender cómo debe realizarse una exposición de argumentos de forma razonada, escuchando con tolerancia y atención las opiniones distintas y rebatiéndolas con otros argumentos cuando sea necesario. La ciencia puede ayudar en gran medida a resolver este tipo de dificultades, dada la importancia que tiene la argumentación para dicha materia.

Objetivos de la innovación:

1. Razonar en términos científicos, argumentar con actividades y problemas diseñados para mejorar el desarrollo de esta capacidad
2. Desarrollar habilidades de cooperación y trabajo en grupo.
3. Desarrollar habilidades lingüísticas y destrezas que permitan mejorar su capacidad para expresarse en público.

La manera más adecuada para conseguir todos los objetivos se basaría en trabajar la argumentación a través de grupos cooperativos, dónde todos los miembros del grupo expresan sus opiniones y respetan las del resto, pues se necesitan para elaborar un trabajo completo.

Se propone una innovación en la metodología docente que contribuye en gran medida al desarrollo de algunas competencias básicas como son la competencia lingüística o la competencia aprender a aprender.

La innovación afecta a toda la programación pues se trabaja con actividades que los alumnos realizarán una vez por trimestre, trabajando siempre sobre uno de los temas del mismo. Los alumnos participarán en ejercicios donde mejorarán sus cualidades argumentativas y su capacidad de trabajo en grupo, creando clases más interactivas donde el alumnado construya su propio conocimiento con la ayuda del profesor y del grupo.

Ejemplo de actividad: "Las huellas del ladrón"

En el laboratorio de ciencias del centro se ha producido un robo, el ladrón antes de irse, se hirió dejando restos biológicos. La lista de sospechosos es muy variada, pero los alumnos saben que el ladrón sólo puede ser un ser humano. Las muestras con las que se trabajará serán las siguientes:

- Individuo número 1 (muestra de tejido vegetal).
- Individuo número 2 (muestra de tejido animal).
- Individuo número 3 (muestra de organismo procariota).

Técnica de trabajo: El rompecabezas

Se forman grupos de tres estudiantes donde cada miembro del grupo trabaja con una muestra diferente que deben observar al microscopio. Cuando finalicen, los estudiantes de todos los grupos que han estudiado la misma muestra se reúnen en "grupos de expertos" para comentar lo que han observado, regresando luego a su grupo original. Los alumnos deberían concluir que el ladrón es el individuo número 2 (célula eucariota de origen animal).

Marco teórico de la investigación

El marco teórico se basa fundamentalmente en tres investigaciones didácticas que se exponen a continuación:

1. **Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas.** (Jiménez Aleixandre, María Pilar y Díaz de Bustamante, Joaquín, 2003)

Para el desarrollo de esta investigación se ha prestado especial atención al proyecto RODA (razonamiento, discusión, argumentación) llevado a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela y que tiene como objetivo estudiar los

procesos de razonamiento y argumentación del alumnado de secundaria durante la resolución de problemas de ciencias y ambientales. Se pretende que estos trabajos colaboren a la perspectiva de la clase como una comunidad de aprendizaje en la que el conocimiento es compartido por docentes y estudiantes, como una comunidad de pensamiento.

2. Diseño curricular: indagación y razonamiento con el lenguaje de las ciencias. (Jiménez Aleixandre, M.P., 1998)

Con las investigaciones llevadas a cabo se deduce que para que tenga lugar la argumentación en clase, es necesario diseñar y poner en práctica actividades o unidades estructuradas donde se promueva la interacción entre los estudiantes, hay que crear ambientes de aprendizaje en los que se demande al alumnado que resuelva problemas, que compare las soluciones dadas por distintos equipos, que justifique sus opciones.

3. Enseñar a argumentar científicamente un reto de las clases de ciencias. (Sardá Jorge, Anna y Sanmartí Puig, Neus, 2000)

El alumnado tiene muchas dificultades para llegar a una conclusión significativa que concuerde con el hecho enunciado. Es importante mejorar la calidad de las ideas expresadas como la forma de expresarlas, el alumnado debe ir aprendiendo a planificar los dos aspectos de forma conjunta. Para ello es necesario diseñar procesos didácticos y la metodología puede ser una buena herramienta para enseñar al alumnado a elaborar buenos textos argumentativos en el campo de la ciencia escolar como para valorar las dificultades con que se encuentran.

La evaluación de la innovación se realiza mediante la observación de la adquisición de la destreza argumentativa del alumnado. La implicación de los alumnos en la innovación les ayudará a fijar conocimientos, a desarrollar y mejorar sus competencias y habilidades.

La experiencia es recogida mediante informes por parte del profesor que desarrolle la innovación para documentar qué tareas a realizado con los alumnos, cuál ha sido su actitud, si les ha gustado este tipo de actividades y han aprendido con ellas.

Además al finalizar el curso el profesor recoge un portfolio que el alumno de forma individual ha elaborado al finalizar las conclusiones del grupo clase. De éste modo el profesor comprobará si el alumno ha mejorado su argumentación y cómo se ha producido ésta de forma gradual en el transcurso del año académico.

Si se observa que la innovación metodológica da resultados y es satisfactoria se tratarán de incorporar en las programaciones didácticas de posteriores cursos nuevas estrategias de trabajo cooperativo. También la innovación estaría sujeta a propuestas de mejora.

HACIA UNA ESCUELA INTEGRADORA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INCLUSIVA

Ruth Gutiérrez Álvarez

Universidad de Oviedo

ruthgutierrezalvarez@gmail.com

En los últimos años, el sistema educativo ha centrado su interés y preocupación en la heterogeneidad y diversidad que presentan los centros. A pesar de todos los esfuerzos e intentos por lograr una escuela integrada, la realidad de muchos centros dista mucho de alcanzar este ideal. En muchas ocasiones, aparecen las contradicciones y la atención a la diversidad funciona tan solo en la teoría y no siempre en la práctica.

Tras una pertinente observación e investigación, se ha detectado que en el alumnado con ritmos diferentes o desconocimiento de la lengua española, entre otros casos, no se cubren eficazmente las necesidades de aprendizaje. A la vez que se le niega al alumno/a la posibilidad de promocionar, estaríamos incrementando el desfase curricular sin barajar otras medidas. La adecuación de los objetivos, la enseñanza individualizada o la ampliación y el refuerzo educativo son materias pendientes que, desafortunadamente, caen en saco roto.

El presente proyecto de innovación está enfocado a responder múltiples cuestiones sobre la atención a la diversidad. La propuesta educativa nace de la necesidad real de facilitar y ofrecer una educación para todos y todas. Resulta preciso evidenciar las carencias de la atención a la diversidad y proponer nuevas vías, enfoques actualizados y alternativas reales para subsanar y solventar estas necesidades. En busca de una escuela integrada y comprometida, esta innovación pone de manifiesto la urgente necesidad de cumplir con los principios de calidad, igualdad y equidad, conceptos que a veces quedan en el olvido y con los que es imprescindible trabajar diariamente en las aulas.

Hasta el momento se ha hablado de abundantísimos recursos en línea, web 2.0 e innovaciones ricas en uso de TIC. Sin embargo, no se ha mencionado la posibilidad de **crear y diseñar una plataforma específica de aprendizaje enfocada a la atención a la diversidad**. Estaríamos llevando a cabo un aprendizaje complementario personalizado que cubriese de manera real las necesidades de cada

alumno/a y que asegurase las adaptaciones curriculares y, por extensión, el éxito en el sistema educativo. No se trata de un sustituto de la enseñanza, sino de un apoyo extraordinario que ayudase al alumnado a superar los objetivos del curso académico a través de nuevas estrategias, atractivas para el alumnado y adaptadas a él.

Se trata de un medio que promueve la interactividad, la interconexión y la comunicación a través de espacios y redes virtuales que ponen en relación a grupos muy diversos y heterogéneos. El objetivo general que esperamos de nuestro proyecto de innovación²² consiste en ofrecer una atención a la diversidad real, efectiva y cercana al alumnado, específica para cada centro. La plataforma pretende cubrir las necesidades del alumnado a través de nuevas fórmulas y estrategias, como son las TIC en combinación con un enfoque comunicativo, mejorando así las medidas existentes de atención a la diversidad.

Entre nuestros objetivos específicos, dadas las características del formato, destacamos los principales: incluir al alumnado extranjero en el sistema educativo de manera eficiente, aumentar las posibilidades de éxito en la titulación, integrar a todo el alumnado en un clima colaborativo, intercultural y diverso, asegurar las adaptaciones curriculares, así como la adecuación de contenidos y objetivos, proponer nuevas vías para la atención a los diferentes ritmos de aprendizaje, tanto lentos como rápidos, ampliar las horas de apoyo escolar desde la virtualidad, sin problemas de horarios y espacios, fomentar el uso y conocimiento de las TIC como fuente de motivación, enriquecimiento y ayuda, estimular la vida del centro a través de la cooperación, la comunicación y la interacción real o virtual de su alumnado, colaborando en propuestas, dinámicas y actividades promovidas desde la plataforma; y sobre todo apostar por el trabajo personalizado y la enseñanza individualizada en tanto en cuanto cada alumno/a es un individuo único y con características y necesidades específicas.

Por otro lado, cabría perfilar brevemente el marco teórico en el que nos movemos. Uno de los debates más candentes sobre la integración de las TIC en la educación se centra en la rentabilidad de las nuevas tecnologías. Sin embargo, existen numerosos estudios e investigaciones que prueban la eficacia del uso de TIC en los procesos de aprendizaje y demuestran que el rendimiento del alumnado es

²² Este proyecto se materializó en una plataforma de prueba realizada por la autora de la innovación con el fin de demostrar el alcance, la sencillez y la viabilidad de la propuesta. Enlace: <http://www.edmodo.com/home#/join/a0efd0f9bacf55761ebe390cc2f9125e>
En la pertinente presentación, se expondrían detalladamente los contenidos, estructura y organización de dicha plataforma educativa (incluyendo actividades, contenidos, modo de acceso, gestión de administradores, etc.).

mayor cuando las tecnologías entran en juego. Ya en 1994, Kulik realizó uno de los estudios más conocidos sobre educación y TIC. En él, probaba que los/as estudiantes que usaban nuevas tecnologías aprendían con más rapidez y mostraban mayor interés hacia las materias.

Abundantes investigadores, como Sancho (2002) o Cabero (2003), han realizado indispensables investigaciones y propuestas relacionadas con esta polémica cuestión. En 2009, surge un proyecto llamado "Educans" (www.hispanoaula.com) que propone la creación de una plataforma *online* que integre las áreas de lengua, matemáticas y ciencias y los contenidos mínimos dictados por el Ministerio de Educación. Apenas se han realizado propuestas que barajen el uso de plataformas como complemento y refuerzo a la Educación Secundaria Obligatoria. Tan solo se conocen propuestas de integración de las TIC en el aula con fines educativos.

Desde la Administración y el propio Ministerio de Educación se fomenta el empleo de las TIC y de la evolución de los centros hacia la futura escuela digital. La Resolución del 3 de agosto de 2009 formaliza los criterios de distribución de los créditos presupuestarios para la aplicación del Programa Escuela 2.0. Por su parte, el currículo prescribe la aplicación específica de las TIC a cada materia, como contenido común a todas las áreas y como instrumento pedagógico de cada asignatura, pues proporcionan el aprovechamiento didáctico necesario para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El proyecto se muestra en plena consonancia con el marco legal educativo, puesto que el uso de las TIC con fines educativos está recogido por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte y el Currículo. Estaría en armonía no solo con el marco aludido sino también con el marco social en el que se desenvuelve, pues se adapta a la perfección a los cambios, evoluciones y fenómenos, como la interculturalidad y la invasión de las nuevas tecnologías (cibersociedad) que han diseñado la nueva sociedad en la que vivimos.

En relación a la educación, nuestra innovación también se justifica por la adecuación a los nuevos valores que conducen la enseñanza. Estos nuevos caminos que abre la plataforma darían lugar a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, a la reformulación de los moldes tradiciones y a la actualización de las estrategias pedagógicas, situación que obligaría al profesorado a ampliar sus conocimientos digitales.

Por estos motivos, la creación y el diseño de una plataforma resulta una gran oportunidad para integrar las nuevas tecnologías, la atención a la diversidad y la educación inclusiva bajo un mismo formato.

Bibliografía

- Aguaded, J. y Fandos, M. (2007). "Las plataformas educativas en el *e-learning* en la educación secundaria: análisis de la plataforma *Educans*". *RIED*, 12, 125-168.
- Area, M. (2005). "Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación". *RELIEVE*, 11 (1), 3-25. Recuperado el 23 de marzo de 2012, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- Aznar, V. y Soto, J. (2010) "Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital". *Revista de Investigación en Educación*, 7, 83-90.
- Azorín, C.M., (2012). "Los *edublogs* como plataformas inclusivas: una propuesta didáctica para todos". En Navarro, J; Fernández, M^a. T^a; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Universidad de Murcia. En línea: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/cazorin2.pdf>
- Calvo Rodríguez, A. R. y Martínez Alcodea, A. (1997): *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- Correa, J. M. y Pablos, J. (2009). "Nuevas tecnologías e innovación educativa". *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 133-145.
- García, M.C., y Cotrina, M. (2006). "Descubriendo el valor de las tecnologías de la información y de la comunicación en la atención a la diversidad". *Tavira*, 20, 107-121.
- Pérez, R. (2009). "Análisis de las instituciones educativas y técnicas para la evaluación continua. Estudio de casos de escuelas y prácticas innovadoras". *Innovación de la educación y la docencia*. Madrid: CERA.
- Porrás Vallejo, R (1998). *Una Escuela para la Integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: MCEP.

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

José Antonio Sánchez Melena

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 161, Morelia, Michoacán, México

sanmelena@gmail.com

1. El problema y el contexto del desempeño

Desde 2007, en la Universidad Pedagógica Nacional de Morelia, Michoacán, México; se desarrolla la Licenciatura en Intervención Educativa en Línea, en la plataforma Moodle como entorno virtual. Se supone que el docente "***no tiene un adecuado desempeño en línea***", el requerido por un enfoque de competencias y la operación de los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

2. Objetivos de la investigación

Señalamos los tres principales:

- 2.1. Desarrollar un **trabajo teórico** como referente de nuestra investigación con base al estado de la cuestión, a la consulta de documentos y fuentes de información.
- 2.2. Realizar un trabajo de campo como una investigación descriptivo-exploratoria a fin de realizar **un análisis del desempeño docente en entornos virtuales** en nuestra Universidad.
- 2.3. A partir del trabajo teórico y empírico, identificar los **rasgos del desempeño** real de nuestros docente; también las ausencias que, se puedan convertir en ejes de un **programa de formación de competencias docentes en entornos virtuales** que se organizará como proyecto de intervención.

3. Marco teórico de la investigación: Se conforma con tres ejes principales:

3.1. La Educación Basada en Normas de Competencia y la docencia en entornos virtuales. Conceptos básicos:

- a. **Las competencias profesionales.** Pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y

actitudes) que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de la práctica profesional, de acuerdo con los estándares vigentes. (García, 2008:102)

- b. **Perfil del docente-tutor.** Es el que “motiva a los estudiantes para emprender el proceso de aprendizaje en línea, interactúa con los alumnos utilizando las diversas herramientas en línea, propone contenidos, facilita información, valora participación, esfuerzos y trabajos realizados, y ejerce una labor mediacional entre los alumnos, la institución y los contenidos de aprendizaje”. (Evia y Pech (2007:90)

3.2. Un Modelo de formación de competencias docentes virtuales, conformado por ejes de roles y funciones como:

- a. **El pedagógico.** Implica el dominio sobre la materia; los principios filosóficos y éticos de la educación. Incluye conocimientos acerca de cómo se enseña una asignatura, formas de representar la materia de manera que sea comprensible, así como la capacidad de transmitir o crear actividades de aprendizaje.
- b. **El organizacional.** Implica el conocimiento del plan de estudio. Incluye el conocimiento de materiales y programas diseñados para la enseñanza de asignaturas, las metas, los objetivos, los objetivos institucionales y el escenario donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, comunidad, recursos y medios.
- c. **El social.** Implica la creación de un entorno amigable y social a través de los conocimientos acerca de los alumnos y su forma de progresar en el aprendizaje, de autorregularse, motivarse y percibir el valor de las tareas.
- d. **El evaluativo.** Implica el conocimiento de los criterios didácticos, pedagógicos y estadísticos, técnicas de evaluación y manejo de mecanismos para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos
- e. **El técnico.** Implica el conocimiento y el manejo de las herramientas tecnológicas: herramientas de comunicación, para facilitar la interacción; herramientas del sistema, para monitorear los progresos de los aprendices y las herramientas propias, para crear nuevos recursos, editar materiales y apoyar en la presentación de contenidos

- f. **Eje ético.** Abarca el ser y hacer en el medio en línea, a partir de los aspectos legales, el respeto a la privacidad, autoría, diversidad, el conocimiento y la información, así como la personalidad de los diversos agentes educativos (medio, organización, docente-tutor, alumno, etc.)
- g. **Eje transversal**²³. Son contenidos (competencias) que cruzan o atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo en general. En este caso el marco de las competencias generales del desempeño del docente en línea. En torno a ellos se articulan los otros ejes o áreas de la formación.

3.3. Evaluación de las competencias. Ideas centrales:

- a. Con (Zabalza, 2002), citado por (García, 2008:103). "Dado que los datos que proporciona la evaluación de la docencia es información privilegiada sobre el quehacer docente, **útil para el diseño de modalidades de formación**".
- b. Sobre el "Modelo de Evaluación habrá que atender, con (García, 2008), una vez que considera la función docente como una actividad compleja; señala *Los principios particulares que guían el modelo* y que permiten su desarrollo:
 - ✓ Orientación formativa. El modelo permite al profesor reflexionar y retroalimentar sobre su acción en la docencia y plantear acciones para su mejora.
 - ✓ Orientación participativa. La evaluación/formación de la práctica docente no es elaborada e instrumentada por las autoridades de una institución educativa, o por un grupo de especialistas ajenos a los profesores, es el docente quien se involucra en el proceso y participa en su diseño.
 - ✓ Orientación humanista. Considera al docente como una persona, como un ser humano, con preocupaciones, intereses, necesidades, emociones; de ahí que busca la preservación de su dignidad, autoestima e individualidad.
 - ✓ Enfoque multidimensional. Son muchos rasgos, acciones, conductas y actitudes que gravitan en torno a la relación cotidiana de maestro-alumno en el aula.

²³ Entendemos lo "transversal" con Oráisón (2000), que dice: con el término "se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretenden ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación".

4. Metodología de la investigación: Labarca, Alexis (2001), le llama de segundo nivel; lo entiende como: **Estudios descriptivos**. *Fundamentalmente se dirigen a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada.*

4.1. Se compone de cuatro fases:

- a. Planteamiento del problema;
- b. Obtención de los datos;
- c. Procesamiento de la información;
- d. Análisis de los datos y pruebas.

La instrumentación metodológica, la centre en tres pasos fundamentales:

- a. Conocimiento previo, por parte del docente encuestado, de un modelo de formación de competencias virtuales;
- b. Entrevista para la autoevaluación de las competencias docentes virtuales;
- c. Recogida de la información y presentación de resultados.

5. Resultados:

Los resultados del proceso de recuperación, análisis e interpretación de la información nos dan:

a. Datos generales del universo involucrado:

- ✓ Los docentes en promedio: rebasan los 50 años de edad, 30 en servicio y 20 en la educación superior;
- ✓ No superan los tres años de experiencia como docentes en línea;
- ✓ En conjunto, solo han tomado cuatro cursos de actualización relacionados con el campo; y
- ✓ Solo tres de los ocho son responsables de algún curso en este momento.

Esto nos configura un perfil del docente que, lo que más sugiere, es un esfuerzo de formación de competencias para el desempeño como docentes virtuales.

Por otra parte:

- ✓ Nuestros docentes tienen un dominio general o un desarrollo de sus competencias para ser docentes en línea de un 2.1 (nivel ligeramente superior al bajo).
- ✓ Por por ejes o bloques de competencias: un dominio o desarrollo diferenciado; en el caso del **eje pedagógico**, un 2.6; en **el social** un 2.2;

en **el organizacional** un 2.6; en **el tecnológico** 1.4; en **el evaluativo** un 1.6; en **el ético** un 2.6; y en **el transversal** 1.2.

6. Conclusiones:

Algunas de las principales son:

- Una educación del futuro tenemos que verla en un nivel de calidad, que forme competencias requeridas para un desempeño social y educativo adecuado y pertinente; esa educación está inserta en **la sociedad del conocimiento**, donde las Nuevas TIC juegan un papel fundamental; la formación en las universidades requiere también un docente universitario competente en su desempeño y si este es en entornos virtuales le multiplica el marco de competencias requeridas; el trabajo colegiado es necesario e indispensable, hoy aprender en sociedad, en comunidades de aprendizaje es una consigna.
- La educación fuera del aula es una realidad, con un crecimiento cada vez mayor, su éxito está a la vista; solo tenemos que asumir posiciones pertinentes en cuanto al papel que como docente nos toca jugar ahora y aquí; la docencia de calidad, la didáctica universitaria, el desempeño competente; el uso de las nuevas tecnologías para promover procesos educativos.
- El docente en entornos virtuales existe, está ahí, con sus competencias en desarrollo. Lo hemos identificado a través de los estudios realizados en documentos que como tesis doctorales se han presentado; como artículos de revistas especializadas; en documentos de organismo e instituciones internacionales, nacionales y locales; y otras fuentes. Esta ahí configurado con su cuadro de competencias docentes; **valorado en su desempeño** y en espera de mejores **programas de formación** para un mejor desarrollo como "docente virtual".
- La enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales (EVEA), es también una realidad, el desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas a estos procesos han puesto en nuestras manos una serie de herramientas para el trabajo como paquetes informáticos; Software Educativo; repositorios de Objetos de Aprendizaje, la WebQuest, las Redes Sociales (RRSS); plataformas como la Moodle, la Blackboard; ahora contamos además con la "Web 2.0" y la plataforma "Edu 2.0" con una serie de herramientas que nos permitirán el

desarrollo de una docencia virtual, seguro, de calidad e impacto positivo en la formación de los estudiantes.

Referencias

- ARGÜELLES, Antonio, (Compilador). (1999). *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. CONALEP. México.
- BENILDE GARCÍA, Javier Loredó, Edna Luna y Mario Rueda (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior*. En: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1, Número 3.
- BLANCO FERNÁNDEZ, Ascensión (Coordinadora) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea. Madrid.
- BOSCO PANIAGUA, M^a. Alejandra y Rodríguez Gómez, David. (2008). *Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al Espacio Europeo de Educación Superior*. RIED, vol. 11, nº 1, pp. 157-182.
- CARABANTES ALARCÓN, David et al. (2005). *La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. RIED, vol. 8, nº 1-2, pp. 105-126.
- COLL, César et al. (2006). *Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 3, Nº. 2.
- EVIA RICALDE, Ena y Pech Campos, Silvia J. (2007). *Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea*, en: Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.
- GIL FLORES, Javier (2007). La evaluación de competencias laborales. (Universidad de Sevilla, España), en: Educación XXI: *Revista de la Facultad de Educación*, nº 10, pp. 83-106.
- LABARCA, Alexis (2001). *Métodos de investigación en la educación*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile
- RUIZ, Magalys (2009). *¿Qué es la formación basada en competencias?: el sentido del sistema de estándares en este tipo de formación*. Ed. Trillas. México.
- SILVA QUIROZ, Juan. (2007). *Interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica*. Universidad de Barcelona, España.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitaria. Calidad y desarrollo profesional.* Narcea. España, 2003.

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

Daniele Cerrato

Universidad de Sevilla/ Grupo de Investigación Escritoras y Escrituras Hum 753

dcerrato@us.es

Nuestro estudio se inserta dentro de la ginocrítica, que se ocupa del estudio de la historia, de las temáticas de los géneros y de las estructuras de la literatura escrita por mujeres e se basa en el hecho, como ya señalaba Jonathan Culler, que no hay considerar la educación como la trasmisión de una herencia común, sino como un aprendizaje de los hábitos del pensamiento crítico. En este contexto nos proponemos de aplicar el genero como categoría de análisis a la didáctica, y en el específico a la enseñanza de la lengua y de la literatura italiana.

En la primera parte de nuestra investigación analizamos el género como herramienta metodológica, subrayando como los estudios de genero han contribuido a la rescritura y reinterpretación de la historia y de la historia literaria. Queremos poner en hincapié como el genero ha permitido subrayar muchos de los estereotipos que durante los siglos se habían radicado en la cultura, dejando a las mujeres y a las escritoras en los márgenes. El debate sobre la historia literaria ha permitido examinar desde una nueva perspectiva las diferentes aportaciones de la escritoras italianas. En nuestra análisis queremos profundizar la aplicación del genero a la didáctica de la literatura y al estudio de la literatura, proponiendo ejemplo de actividades que se pueden aplicar a la enseñanza del italiano.

Se trata de un ámbito de investigación original porque no existen muchos estudios sobre este tema. Hemos pensado que dicho argumento puede representar una propuesta capaz de despertar el interés del alumnado porque al momento en Italia falta una historia literaria que incluya las escritoras. Se trata de implicar el alumnado en este proceso de construcción- reformulación del canon literario. Pensamos que el estudio de autoras y de determinadas temáticas puede permitir sensibilizar el alumnado sobre cuestiones como la desigualdad cultural, la violencia simbólica, el silenciamiento de las mujeres y promover conceptos como la igualdad social y cultural entre hombres y mujeres.

En la elaboración de nuestra investigación queremos destacar las diferentes

problemáticas que conciernen la didáctica y el género. Analizando los datos recogidos se nota claramente la dificultad de difusión y afirmación de los estudios de género en el ámbito escolástico italiano. La dificultad dependen no solo de aspectos políticos e institucionales sino también del hecho de desestimar la portada y la necesidad de aplicar una perspectiva de género en todos los niveles educativos. Con respecto a otros países europeos falta un interés concreto por parte de la política y también de los mass-media sobre estas temáticas. De consecuencia la oferta formativa a nivel universitario es deficitaria y poco publicitadas con el resultado que existen poco personal universitario preparado y formado en los estudios de género, sobre todo en el ámbito de la secundaria. Para que los estudios de género tengan una mayor difusión sería necesaria una campaña de sensibilización y promover proyecto de formación docente. En el ámbito académico y en particular en los estudios de italiano, los estudios de género tienen que enfrentarse con dificultades todavía mayores, debidas a una general clausura a una acercamiento que difiere de la visión tradicional.

Por lo que se refiere a los manuales de literatura y también por lo que se refiere a la didáctica, los cambios introducidos encuentran resistencia y la didáctica que se utiliza aparece en muchos casos superada e impermeable a las novedades de contenido y metodología. La ausencia de estudios profundizados relacionados a la escritoras, dificulta los cambio en un canon literario que se basa casi completamente en autores masculinos.

Esta circunstancia provoca dos importantes consecuencias. Por lo que se refiere a una perspectiva literaria impide al alumnado ampliar sus conocimientos a través de autoras que tratan argumentos interesantes, y por lo que concierne una perspectiva de género, impide una toma de consciencia de las posibilidades de emancipación y creación femenina y masculina.

Nuestra intervención se mueve en una doble dirección: proponer una formación práctica de género al alumnado y profundizar temáticas literaria que están relacionadas al género como la rescritura del canon, la recuperación de autoras olvidadas, la interpretación de los textos desde una óptica diferente.

Por lo que se refiere la programación didácticas y a las actividades a desarrollar, queremos combinar una análisis y una crítica textual de las representaciones femeninas en literatura y de los textos de las poetisas medievales, con una metodología capaz de potenciar valores como la integración, la diferencia sexual, la igualdad de oportunidad.

El papel del enseñante, la atención a las dinámicas y la clima en el aula, la relaciones entre profesorado y alumnado representan cuestiones basilares que hay que tener en cuenta. Actividades como trabajo en equipo, role-play, brainstorming, la creación de un blog de clase, todos interpretados con una perspectiva de genero, son solo algunas de las soluciones que pueden permitir de crear una colaboración, un intercambio, una motivación común entre docente y discente. Se trata de un recorrido nuevo donde el alumnado es el verdadero protagonista y con el ayuda del profesorado puede liberarse de los prejuicios y estereotipos y de sus construcciones sociales y crecer como alumna/o y como persona.

INCIDENCIA DE RECURSOS DISPONIBLES EN INTERNET EN LOS HÁBITOS ALIMENTARIOS DEL ALUMNADO DE 3º CICLO EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Torquemada Vidal M^a Asunción
UNED Facultad de Educación
atorquemada@villanueva.edu

RESUMEN

En la sociedad actual, existe una clara demanda de formación del profesorado en las TIC, por otro lado es necesaria una formación en el alumnado de hábitos saludables alimentarios. El objetivo de esta investigación es poner de manifiesto que el uso de internet como fuente de información puede aportar ventajas para el aprendizaje en la formación de hábitos saludables. Se trata de comparar si se trabajan mejor los hábitos con una u otra metodología. Se trabajaron contenidos sobre alimentación saludable, en el tercer ciclo de Primaria utilizando como único recurso el libro de texto en el caso del grupo control, e internet como recurso para el grupo experimental. Los datos obtenidos en esta experiencia muestran mejores resultados de aprendizaje, en cuanto a una mejora en sus hábitos alimentarios, en los que usaron la red como fuente de información.

Palabras clave

Educación para la salud, hábitos saludables, TIC, Internet, Educación Primaria.

INTRODUCCIÓN, ANTECEDENTES E HIPÓTESIS INICIAL

Los problemas de sobrepeso y obesidad, por hábitos inadecuados de alimentación y actividad física de los escolares, han sido motivo de numerosas investigaciones (OMS, 2000; 2003; Gard y Wright, 2007; Ortiz, 2009; Lizardo y Díaz, 2011). En España son diversos los estudios y programas educativos y sanitarios que se han desarrollado para enseñar, mejorar y desarrollar hábitos saludables de alimentación y actividad física en la población, y más concretamente, entre los escolares (Garrido *et al*, 2013). La escuela se reconoce como el lugar propicio para una intervención. En este marco es urgente "ubicar a la escuela como el espacio más conveniente" para

promover la alimentación saludable (Tenorio, 2008). La necesidad de promover, desde la educación básica, un proceso innovador para fomentar la formación de sujetos capaces de elegir una alimentación saludable es un punto que no se discute frecuentemente (Muñoz *et al.*, 2013). Se necesitan investigaciones para establecer mejores prácticas sobre los procesos educativos en alimentación y ello no se logra con los enfoques tradicionales, pero no se modifica el contenido mismo o se estructuran de acuerdo a las características deseables que un mensaje ha de tener para el logro de un efecto en los educandos (Muñoz y Maldonado, 2013). Cada vez más tenemos la posibilidad de diversificar la metodología que se usa en el aula. La educación alimentaria es un aspecto formativo fundamental por su incidencia en el buen estado de salud de la población. Los datos obtenidos en el informe EnKid sobre hábitos alimentarios en la población juvenil española (Aranceta *et al.*, 2004) demuestran que más de la mitad de los jóvenes españoles de entre 4 y 24 años carece de un buen nivel de alimentación. Se debe incorporar a los hábitos de vida un mejor perfil alimentario y conseguir una disminución global de factores de riesgo para la salud. La existencia de diversos instrumentos que ofrezcan pautas para llevar a cabo una alimentación saludable en cantidad y calidad es importante para la ciudadanía y pueden y deben ser utilizados como recurso por el profesorado (Rodrigo *et al.*, 2009). En los inicios del siglo XX comienzan a perfilarse instrumentos didácticos que permiten conectar dieta y salud con el fin de evitar deficiencias nutricionales (Requejo y Ortega, 2000; Shneeman, 2003). Estos instrumentos han evolucionado hasta convertirse en las actuales Guías Alimentarias, que son útiles, educativas e interesantes (Aranceta *et al.*, 1995; Moreiras *et al.*, 2011; Requejo y Ortega, 2000; Schneeman, 2003). La Agencia Española de Seguridad Alimentaria (AESAN) presenta un esquema triangular ligado al Programa NAOS (AESAN, 2006) que aparece en algunos libros de texto. Existen también otras como la Pirámide de la Dieta Mediterránea (Fundación Dieta Mediterránea, 2010). Por otro lado, la implantación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la sociedad del siglo XXI está ya afianzada en los países de nuestro entorno. La autonomía para buscar información y actualizar conocimientos depende de su buen uso (Hmelo-Silver, 2004; Savin-Baden y Major, 2004). La educación es uno de los ámbitos en los que más se deja sentir su utilidad. Cabe hablar de una educación expandida al espacio electrónico (e-educación), que se ha ido desarrollando en los sistemas educativos de los diversos países y regiones durante los últimos años (Echeverría, 2005 y 2012). El Informe Horizon (Johnson *et al.*, 2013) señala la

implantación de seis tipos de tecnologías en las aulas con ejemplos concretos en el ámbito de la Enseñanza Primaria y Secundaria. Además, toda esta filosofía pedagógica que intenta enseñar a comer se plasma también en nuevos recursos utilizando a la vez las tecnologías de información conformándose cada vez más juegos, programas tutoriales de ordenador, etc. (Gil, 2010). Nieto (2008) refiere las ventajas que Internet puede ofrecer al alumnado. La inmediatez de estos descubrimientos, la velocidad a la que suceden y también la su rapidez de impacto sobre la ciudadanía, hacen que muchos conocimientos de los adquiridos en la enseñanza formal queden obsoletos en pro de nuevas áreas que surgen con fuerza, poniendo de relieve la capacidad del campo científico tecnológico en la cultura actual (Berta, 2006; Stiefel, 2006)

Toda la información comentada anteriormente nos ha llevado a reflexionar sobre si Internet puede ser una herramienta útil para trabajar los hábitos alimentarios en la escuela primaria. Nuestra **hipótesis de trabajo** es que los alumnos que trabajen los hábitos alimentarios con el uso de Internet mostrarán mejores resultados en su aprendizaje que aquellos alumnos que utilizaron el libro de texto como fuente principal de información.

METODOLOGÍA

Esta investigación ha sido realizada en seis colegios de la Comunidad de Madrid con un total de 256 alumnos de 6º curso de Educación Primaria. En primer lugar, se revisaron los contenidos sobre educación alimentaria y hábitos saludables que figuran en los libros de texto de la asignatura Conocimiento del Medio. También se buscaron algunas webs en Internet que pudieran utilizarse como fuentes de información y actividades alternativas al libro de texto. Posteriormente, se eligieron centros colaboradores para llevar a cabo el trabajo de campo. Este consistió en comparar la situación inicial y final de un grupo control y un grupo experimental en cuanto a los hábitos alimentarios del alumnado. El grupo control (117 alumnos) estaba constituido por estudiantes que utilizaron el libro de texto como única fuente de información y el grupo experimental (139 alumnos) por aquellos que emplearon Internet como recurso para documentarse. Se trabajaron dos unidades didácticas sobre alimentación y salud para llevar a cabo la experiencia: una la que se impartía en los centros; otra diseñada al efecto utilizando Internet como fuente de

información. Se diseñó un cuestionario para pasarlo a ambos grupos antes y después de aplicar ambas secuencias metodológicas. Se llevo a cabo una validación del contenido de estos cuestionarios con alumnado ajeno a la experiencia. El profesorado de los centros que colaboraron en la investigación recibió sesiones formativas para impartir los contenidos tanto en una como en otra secuencia metodológica. Para la validación del contenido del cuestionario pasado a los alumnos se ha efectuado el cálculo de la α de Cronbach mediante el paquete estadístico SPSS, siendo 0,75 el índice obtenido El trabajo de campo con el alumnado se llevó a cabo en tres sesiones de diversa duración y contenido cada una (tabla 1). El análisis y tabulación de los datos se ha llevado a cabo combinando los programas SPSS 15.0 para windows versión 15.01 con Excel 2010.

Tabla 1.- Sesiones de trabajo seguidas en el grupo experimental.

Sesiones	Grupo experimental
Primera sesión (60 minutos) <i>Tu salud, tu mejor inversión</i>	<p><i>Conceptos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La pirámide alimentaria como guía para una alimentación saludable <p><i>Procedimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con el recurso <i>El enigma de la nutrición</i> con la pirámide alimentaria interactiva (1) - Elaboración de pirámides en grupos de trabajo <p><i>Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés por la alimetacion saludable - Interes por el uso de las TIC
Segunda sesión (60 minutos) <i>La dieta mediterránea</i>	<p><i>Conceptos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - La dieta mediterránea y su importancia en la salud <p><i>Procedimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con el recurso <i>La dieta mediterránea</i> (2) - Elaboración de menús basados en la dieta mediterránea <p><i>Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés por la alimetacion saludable - Interes por el uso de las TIC

<p>Tercera sesión (60 minutos) <i>Hábitos de vida saludables</i></p>	<p><i>Conceptos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los hábitos de vida saludables: comer bien, ejercicio, descanso, higiene. <p><i>Procedimientos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar el recurso indicado <i>Amazing Food Detective</i> (3) <p><i>Actitudes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés por la alimentación saludable - Interés por el uso de las TIC
--	--

(1)

http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2007/enigma_nutricion/enigma/index.html

(2) <https://sites.google.com/site/webquestdietamediterranea/introduccion>

(3) https://healthy.kaiserpermanente.org/static/health/en-us/landing_pages/afd/index.htm

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se puede interpretar, comparando los resultados del pretest y posttest en ambos grupos, que la situación en cuanto a hábitos y pautas de alimentación es más favorable en el alumnado que ha seguido la secuencia metodológica basada en el uso de Internet como fuente de información. De los 25 ítems del cuestionario, se han seleccionado algunos para comentarlos aquí. En las tablas 2 a 6 se presentan los resultados obtenidos, en porcentaje, en ambos grupos después de haberse llevado a cabo ambas secuencias metodológicas.

Tabla 2.- Resultados del ítem 2 ¿Qué sueles desayunar en casa?

		a	b	c	d	e	f
Grupo control	Inicial	1,7	5,9	42,4	16,9	12,7	20,3
	Final	0,9	8,0	47,8	14,2	8,8	20,4
Grupo experimental	Inicial	1,5	6,0	38,6	18,2	18,6	24,2
	Final	0,0	12,0	18,8	14,3	12,0	42,9

a) Nada; b) Leche con café o cacao; c) Leche con galletas, bollos, tostadas o cereales; d) Leche con galletas, bollos, tostadas o cereales y zumo o alguna fruta; e) Leche, zumo, pan con aceite; f) Otros.

Suele ser frecuente que se omita el desayuno, pese a los programas encaminados a potenciarlo (Aranceta *et ál.*, 2004; EUFIC, 2010; Galiano Segovia y Moreno, 2010; Mullan y Singh, 2010). En el informe de la Estrategia NAOS (AESAN, 2006) se refleja cómo preocupante el hecho de que el 8% de los niños españoles acuda al colegio sin haber desayunado. Sin embargo, en nuestra población de estudio solamente el 1,7% no desayuna y el grupo experimental reduce a un 0% el número de alumnos que no desayunan (tabla 2).

Tabla 3.- Resultados del ítem 11 ¿Sueles comer pescado?

		a	b	c	d	e
Grupo control	Inicial	2,6	47,8	40,0	4,3	5,2
	Final	2,7	49,1	37,3	6,4	4,5
Grupo experimental	Inicial	2,3	45,0	47,3	4,6	0,8
	Final	0,0	48,4	49,2	2,3	0,0

a) Nunca; b) Una vez a la semana; c) Dos o tres veces a la semana; d) Una vez al día; e) Más de una vez al día.

Las raciones de pescado recomendadas deben ser 3 ó 4 a la semana (Aranceta, 2004). Aunque el porcentaje más alto corresponde al grupo experimental, este no es muy elevado (49,2%) y está bastante igualado con el resultado antes de llevar a cabo la experiencia (tabla 3).

Tabla 4.- Resultados del ítem 17 ¿Cuántas piezas de fruta tomas diariamente?

		a	b	c	d	e
Grupo control	Inicial	6,3	17,9	29,5	25,0	21,4
	Final	3,6	24,5	30,0	19,1	21,8
Grupo experimental	Inicial	3,2	26,2	27,8	18,3	24,6
	Final	0,0	24,0	40,8	13,8	20,8

a) Ninguna; b) Una; c) Dos; d) Tres; e) Cuatro o más.

En ambos grupos, tanto control como experimental, aumenta un 3% el número de alumnos que ingiere más fruta después de llevar a cabo la experiencia. En el grupo que utilizó las actividades de Internet se redujo a cero el porcentaje de alumnos que no tomaban ninguna pieza de fruta al día. Si bien es cierto que sigue siendo un consumo bajo de fruta, si se ha conseguido aumentar en los recreos el consumo de fruta y disminuir el consumo de dulces (tabla 4).

Tabla 5.- Resultados del ítem 19 ¿Sueles consumir hamburguesas, perritos y pizzas?

		a	b	c	d	e
Grupo control	Inicial	23,0	64,6	12,4	0,0	0,0
	Final	17,3	60,9	17,3	1,8	2,7
Grupo experimental	Inicial	20,2	71,3	7,0	1,6	0,0
	Final	19,6	71,6	8,8	0,0	0,0

a) Nunca; b) Una vez a la semana; c) Dos o tres veces a la semana; d) Una vez al día; e) Más de una vez al día

Las respuestas dadas a esta pregunta (tabla 5) han sido bastante favorables en cuanto al consumo de este tipo de alimentos. En la edad de la muestra estudiada no es exagerado consumir una vez a la semana. No se preguntó si las hamburguesas, perritos y pizzas eran de elaboración casera, lo cual podría cambiar la consideración en función de la mayor calidad de estos alimentos. Llama la atención el hecho de que no cambian los hábitos de consumo de este tipo de alimentos de manera llamativa en ninguno de los grupos antes y después de la experiencia.

Tabla 6.- Resultados del ítem 25 ¿Realizas ejercicio fuera de las clases de Educación Física?

		a	b	c
Grupo control	Inicial	25,7	40,7	33,6
	Final	34,6	35,5	30,0
Grupo experimental	Inicial	29,4	38,9	31,7
	Final	18,0	41,8	40,2

a) Ninguna; c) Ejercicio durante los fines de semana; c) ejercicio o deporte diariamente.

Alrededor de un 70% de los niños y adolescentes no realiza ningún tipo de actividad física regular, ya que deben realizar al menos 60 minutos de actividad física todos o la mayoría de los días de la semana y al menos dos días a la semana esta actividad debe incluir ejercicios de fuerza y flexibilidad (Abad *et al.*, 2009). Los resultados son más favorables para el grupo experimental ya que el número de los que no realizan ninguna actividad disminuye en casi diez puntos tras la experiencia y aumenta el porcentaje de aquellos que realizan ejercicio a diario fuera del horario escolar (tabla 6).

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La investigación realizada es una aproximación a la descripción de la evidencia empírica. Por su simplicidad y los favorables resultados del grupo experimental, se puede apuntar que la elección de Internet como fuente de información, base de la nueva secuencia metodológica desarrollada, podría ser generalizable y aplicable para obtener mejores resultados de aprendizaje. Aunque no es fácil cambiar la práctica docente por parte del profesorado (Duit y Treagust, 2003), de lo que no cabe duda es de que la secuencia propuesta para enseñar y aprender sobre hábitos de alimentación saludable es fácilmente transferible al aula.

Se han extraído las siguientes afirmaciones en cuanto al alumnado que participó en la experiencia:

- Posee un conocimiento sobre hábitos alimentarios bastante satisfactorio, tras la aplicación de la secuencia en el grupo experimental.
- Ha adquirido mejor los hábitos de alimentación saludable con la utilización de los recursos de Internet propuestos, que han tenido un efecto motivador y se han mostrado más eficaces a la hora de trabajar y adquirir dichos hábitos.
- Muestra una clara apertura hacia las nuevas tecnologías como fuente de motivación e información para sus estudios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, B., BARBA, M., y CAÑADA, D. (2009). *El Guerrero de la Salud. La aventura de comer bien*. Caja Madrid Obra Social, 3ª edición.
- AESAN (2006). *Hábitos saludables de alimentación y actividad física. Estrategia NAOS*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Disponible en http://www.naos.aesan.msssi.gob.es/naos/estrategia/que_es/
- Consultado en diciembre de 2013.
- ARANCETA, J., SERRA, L. y MATAIX, J. (1995). *Documento de Consenso. Guías Alimentarias para la población española*. Barcelona: SG Ediciones.
- ARANCETA BARTRINA, J.; PÉREZ, C., RIBAS, L. y SERRA, LL. (2004). Desayuno y equilibrio alimentario. En Ll. Serra y J. Aranceta (Eds.), *Desayuno y equilibrio alimentario. Estudio enkid (Vol. I, pp. 9-19)*. Barcelona: Masson.
- DUIT, R., y TREAGUST, D.F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
- ECHEVERRÍA, J. (2001). Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo e-learning. *Revista de Educación, número extraordinario*, 201-210.
- ECHEVERRÍA, J. (2012). Expandir la Educación al Tercer Entorno, pp169-181. En Feire, J. Educación expandida. Colectivo Zemos98.
- Disponible en http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf Consultado en noviembre de 2013.
- FUNDACIÓN DIETA MEDITERRANEA (2010). Pirámide de la Fundación Dieta Mediterránea. Disponible en: <http://dietamediterranea.com/piramide-dietamediterranea>
- Consultado en junio de 2013.
- GALIANO SEGOVIA, M.J. y MORENO, J.M. (2010). El desayuno en la infancia: más que una buena costumbre. *Acta Pediátrica. Española*, 68(8), 403-408.
- GARD, M. y WRIGHT, J. (2007). The Obesity Epidemic: Science, Morality and Ideology. *European Physical Education Review*, 13 (1), 117-118.
- GARRIDO, J.; PÁRRAGA, J. y LOZANO, E. (2013) Estudio sobre los conceptos y hábitos de alimentación del alumnado de educación primaria. *Revista Digital de Educación Física*. Num. 21. Disponible en <http://emasf.webcindario.com>
- Consultada en febrero de 2014.

- GIL, A. (2010). *Tratado de Nutrición. Tomo III: Nutrición Humana en el estado de Salud*. Madrid: Panamericana (2ª ed.).
- HMELO-SILVER, C. (2004). Problem-Based Learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 3(16), 235-265.
- JOHNSON, L., ADAMS, S., CUMMINS, M., ESTRADA V., FREEMAN, A., y LUDGATE, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- LIZARDO, A.E. y DÍAZ, A. (2011). Sobrepeso y obesidad infantil. *Revista Médica Hondureña*, 79 (4), 208-213.
- MOREIRAS, O., CARVAJAL, A., CABRERA, L. y CUADRADO, C. (2011). *Tabla de composición de Alimentos*. Madrid: Pirámide (15ª ed).
- MULLAN, B.A. y SINGH, M. (2010). A systematic review of the quality, content, and context of breakfast consumption. *Nutrition and Food Science*, 40(1), pp 81-114.
- MUÑOZ, J. M. y T. MALDONADO (2013). Los contenidos de los mensajes para la salud alimentaria en los libros de texto de la escuela primaria, *Revista Comunitaria Salud*. Número 1, vol. 3, 19-33.
- MUÑOZ, J. M., SANTOS, A. J. y MALDONADO, T. (2013). Elementos de análisis de la educación para la alimentación saludable en la escuela primaria. *Estudios Sociales*. Número 42, vol. XXI, 207-231.
- NIETO, J. (2008). *Aprovechamiento didáctico de Internet*. Madrid: Ed. CCS.
- OMS (2000). *Obesity: preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO consultation*. Technical report series 894. Ginebra
- OMS (2003). *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases. Report of a Joint FAO/WHO Expert consultation*. Technical report series 916. Ginebra.
- ORTIZ, O.E. (2009). Obesidad en la niñez: La pandemia. *Revista Mexicana de Pediatría*, 76 (1), 38-43.
- RODRIGO VEGA, M.; EJEDA, J.M. y SÁNCHEZ, S. (2009). La enseñanza de la Alimentación en futuros Maestros: estudio de estado nutricional y hábitos alimentarios. *Enseñanza de las Ciencias, nº Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, 804-811.
- SAVIN-BADIN, M. y MAJOR, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Maidenhead: Open University Press.

SCHNEEMAN, B.O. (2003). Evolution of dietary guidelines. *Journal American Diet. Association*, 103, pp. 5-9.

TENORIO, X.G. (2008) *México y su marco normativo para hacer frente a la epidemia de sobrepeso y obesidad*, en G. Meléndez (ed) *Factores asociados con sobrepeso y obesidad en el ambiente escolar*. México: Funsalud-Panamericana, 153-166.

**A QUINTA PEDAGÓGICA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM.
O CONTEXTO DA QUINTA DO ARRIFE.**

Rui Cordeiro da Eira
Universidade Aberta
eiradavo@gmail.com

O projeto de investigação que se apresenta²⁴ focou-se num dos programas educativos desenvolvidos na "Quinta do Arrife"²⁵, uma quinta pedagógica portuguesa situada na região do Ribatejo. O estudo de campo visou a exploração do contexto pedagógico de atividades formativas desenvolvidas em visitas de estudo, adotando quatro objetivos operativos, fundados nos pressupostos de que essas visitas deverão contribuir para o desenvolvimento curricular em meio escolar, resultando de uma relação pedagógica experiencial, promotora de aprendizagem prática e contextualizada, que, de alguma forma, implica e se implica na satisfação e motivação dos alunos visitantes.

As quintas pedagógicas permitem experienciar o meio rural e a vida de uma exploração agrícola. No contexto de uma visita de estudo, essas experiências de aprendizagem integram-se num processo educativo, simultaneamente, formal e não formal, fazendo interagir saberes vivenciais e académicos. É, nesse sentido, uma das estratégias pedagógicas mais eficazes para aproximar a teoria do mundo real, possibilitando uma aprendizagem mais significativa, compreendida nas quatro linhas estratégicas de um "currículo paralelo", propostas por Tomlinson et al. (2009), de âmbito disciplinar, pluridisciplinar, prático e identitário.

A investigação foi delineada como um estudo de múltiplos casos, compreendendo nove visitas de estudo, realizadas no ano letivo de 2009/10, em dois subprogramas temáticos – "Caminho do leite" e "Arte do ambiente". Nessas visitas participaram 408 alunos e 19 professores, oriundos de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As visitas

²⁴ Objeto de dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, pela Universidade Aberta, obtido em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2580>.

²⁵ Espaço educativo gerido pelo Centro de Educação e Desenvolvimento Francisco Margiochi, um dos 10 estabelecimentos que compõem a rede Casa Pia de Lisboa, instituto público que tem como missão educar e integrar crianças e adolescentes em risco de exclusão social.

temáticas envolveram, por um lado, uma metodologia pedagógica em comum, mas por outro, ambientes de aprendizagem diferenciados. Os pontos de convergência e divergência explorados nesses casos permitiram refletir sobre o desenho didático das atividades formativas e sobre a aprendizagem aí ocorrida, com enfoque na área curricular de Estudo do Meio.

A metodologia aplicada na investigação foi de natureza híbrida, conciliando a abordagem qualitativa dos contextos de ensino-aprendizagem, com a recolha quantitativa de dados, configurando-se a melhor opção para explorar, de forma ecológica, múltiplas ações pedagógicas, com contextos muito densos. Como estratégias de investigação aplicaram-se o inquérito por questionário e a observação indireta de atividades, com recurso a registo videográfico e grelhas de observação.

Os instrumentos de investigação integraram, também, dois exercícios pós-teste de avaliação da aprendizagem prática, designadamente, a realização autónoma de tarefas demonstradas e a ordenação esquemática de fases de um dos processos experimentados. O sucesso na realização de tarefas foi superior a 80% em todas as atividades observadas, evidenciando uma boa aprendizagem dos procedimentos. No entanto, o sucesso no exercício esquemático foi apenas mediano, revelando dificuldades no relacionamento do contexto prático com a sua representação simbólica. De acordo com Kolb (1984), estes resultados divergentes parecem valorizar a aprendizagem experiencial enquanto processo, mas não enquanto produto.

Quanto à contribuição da visita de estudo para o desenvolvimento curricular, os professores consideraram que os alunos já possuíam um conhecimento médio dos conteúdos ensinados, reforçando a pertinência da visita para o seu aprofundamento pela via experiencial. No mesmo sentido, os professores também consideraram que os alunos aprenderam mais na visita de estudo, do que habitualmente em contexto escolar, verificando a existência de muitas conexões curriculares, o que traduziu, de alguma forma, a sua pertinência para o desenvolvimento curricular.

Quanto às relações pedagógicas estabelecidas nas visitas de estudo, a eficácia dos formadores correlacionou-se positivamente com a eficácia dos alunos, em diferentes atividades, configurando, segundo Gardner (1991), uma relação do tipo mestre/aprendiz, baseada na exploração orientada dos fenómenos experienciados e no apoio e incentivo aos alunos para vencerem as dificuldades práticas.

O estudo revelou, ainda, a satisfação elevada de todos os participantes, nas diferentes dimensões de análise do contexto de aprendizagem. As atividades em que

os alunos mais gostaram de aprender, foram aquelas em que consideraram ter aprendido mais, salientando os professores, que foram também as atividades mais memorizadas em contexto escolar. Face ao exposto, a aprendizagem poderá ter sido, de algum modo, causa e produto da motivação, considerada por Race (2005), como o ponto de partida para a aprendizagem experiencial; sugerindo a coexistência de resultados de aprendizagem não avaliados pelos instrumentos pós-teste.

Os resultados que apresentámos têm contribuído significativamente para a reflexão e aprofundamento da didática experiencial aplicada em visitas de estudo à Quinta do Arrife, com particular incidência no desenvolvimento curricular interativo, efetuado em parceria com as escolas visitantes. Assim, apesar do carácter situado que o estudo assumiu, acreditamos que também poderá ser útil noutros contextos educativos, formais e não formais, designadamente, nas áreas da didática experiencial, da pedagogia de visitas de estudo e sua valorização curricular, bem como, na organização de outros projetos educativos de natureza agroambiental.

Referências

- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Race, P. (2005). *Making Learning Happen*. London: Sage Publications.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge advanced learners (2.ª ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

LETRAMENTO DIGITAL: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Carolina Ribeiro Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

carolribeiro2@gmail.com

Patricia Alejandra Behar

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

pbehar@terra.com.br

O presente trabalho aborda as competências necessárias ao letramento digital e os fatores que influenciam na construção das mesmas. O objetivo, dessa forma, é identificar os aspectos determinantes para que sejam construídos os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento de competências para o letramento digital de professores da Educação Básica.

As facilidades de acesso e uso das tecnologias permitiram aos indivíduos uma participação ativa no espaço virtual. Esse espaço é denominado por Lemos (2010) como Ciberespaço, onde há o crescimento de uma cultura própria contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, a chamada Cibercultura. Dessa forma, com o seu crescimento, percebe-se que um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, como práticas, atitudes, modos de pensamento e valores, se desenvolve nesse meio (LÉVY, 2008).

Observa-se, com esses estudos, que o modo pelo qual as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são utilizadas exige determinados saberes e habilidades. Entende-se, dessa maneira, que através do uso efetivo das tecnologias também na escola, os alunos poderiam construir esses conhecimentos necessários a Sociedade da Informação, sob a orientação do professor, que precisa possuir um amplo conhecimento no uso das TIC em contexto educacional.

É importante observar que a escola desempenha um importante papel nas aprendizagens necessárias não apenas para a alfabetização, mas também para o letramento desses indivíduos. O conceito de letramento, de acordo com Soares (2002), compreende o estado ou condição de quem exerce práticas sociais de leitura e de escrita. Essa perspectiva diferencia-se da alfabetização uma vez que compreende não apenas a aquisição de um código, mas as implicações de seu uso. O letramento, dessa forma, ao ser incorporado à tecnologia digital, abrange não

apenas os suportes de leitura e de escrita, que anteriormente eram realizadas no papel, mas todo tipo de mídia em formato digital. Dessa forma, além do domínio do “como” é necessário se apropriar do “para quê” utilizar essa tecnologia.

O conceito de letramento digital compreende, assim, uma série de competências necessárias para o uso efetivo das tecnologias digitais. Para compreender melhor essas questões, utilizou-se dos estudos sobre competências realizados por autores da área da educação. Zabala e Arnau (2010), por exemplo, definem competência como a capacidade de atuar de forma eficaz em um determinado contexto, sendo necessário mobilizar “atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada” (p.37). A aproximação entre os estudos sobre letramento e competências pode permitir, dessa forma, uma melhor compreensão sobre esses conceitos, tendo em vista a possibilidade de realização de um mapeamento das competências necessárias para o letramento digital.

A partir da análise do referencial teórico foram levantadas as competências que tem potencial para contribuir para o letramento digital de professores da Educação Básica. Para tanto, foi realizado um estudo referente aos nativos digitais, suas características e habilidades, além da crescente diferença de práticas cotidianas que apresentam em relação aos seus professores, os imigrantes digitais. Algumas ferramentas disponíveis na web também foram analisadas de modo que fossem evidenciadas as suas contribuições para a construção dessas competências. Além disso, foi realizado um levantamento teórico sobre os diferentes letramentos e as aprendizagens necessárias para a utilização efetiva das tecnologias. Através de cursos de extensão com professores da Educação Básica, foi possível mapear as competências e seus elementos do letramento digital a partir do levantamento realizado anteriormente. Além disso, com análise dos dados coletados nesses cursos de extensão, pode-se realizar um levantamento dos fatores que costumam dificultar o desenvolvimento dessas competências de que forma a problematizar como os cursos de capacitação na área das tecnologias poderiam ser melhor aproveitados na formação do professor.

A partir dos estudos realizados pode-se entender que o letramento digital constitui o conjunto de competências que permite às pessoas participarem de práticas letradas mediadas por computadores, além de outros dispositivos eletrônicos. Esse conjunto de competências compreende as questões sobre o funcionamento das ferramentas, a busca e análise de informações, domínio das formas de comunicação e a utilização de diferentes mídias.

Conclui-se que, levando-se em consideração esses fatores e buscando-se construir as competências para o letramento digital elencadas anteriormente, a formação continuada de professores poderia ocorrer de maneira muito mais expressiva, promovendo mudanças significativas no trabalho pedagógico. Essas competências poderiam ser construídas, dessa forma, a partir de ferramentas que já fazem parte do cotidiano do professor, como, por exemplo, as Redes Sociais, Repositórios e Blogs, disponíveis na rede, promovendo-se uma formação mais atrativa e significativa na área das tecnologias.

Referências

- LEMOS, A. (2008). *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Ed. Sulina, Porto Alegre, 295 p., 5ª Edição
- LÉVY, Pierre. (2008). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 7ª edição.
- SOARES, M. B. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160.
- ZABALA, A; ARNAU, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre, Artmed.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO METAVERSO SECOND LIFE TÍTULO DA COMUNICAÇÃO

Sandra Andrea Assumpção Maria
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
sandradeia@gmail.com

Patricia Alejandra Behar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
patricia.behar@ufrgs.br

A presente dissertação teve por objetivo construir uma proposta de formação continuada, na modalidade a distância, para docentes da educação superior no Metaverso Second Life. Desta forma, buscou investigar como o Metaverso Second Life poderia contribuir para a construção desta proposta. Primeiramente, realizou-se uma revisão de literatura sobre as temáticas a fim de identificar publicações na área e a situação atual em que se encontra a pesquisa. A partir disso, construiu-se o referencial teórico, abrangendo as temáticas da docência na educação superior e, sobre o Metaverso Second Life. Logo, para o desenvolvimento dessa pesquisa, optou-se pela metodologia de estudo de caso, por compreender que o mesmo é flexível, pois enfatiza a exploração e a descrição considerando o contexto em que os fatos ocorrem. Para isso, a investigação caracterizou-se pela implementação de três etapas, a saber: a realização de observações de atividades no Metaverso Second Life, entrevistas com os sujeitos da pesquisa e os resultados obtidos a partir do desenvolvimento de um curso piloto. Além disso, foi construído um Objeto de Aprendizagem, denominado EduVirtua, com o intuito de reunir subsídios sobre os temas e favorecer apoio pedagógico ao contexto do curso piloto e da proposta de formação docente. Com o apoio do Objeto de Aprendizagem EduVirtua, realizou-se um curso piloto, intitulado Capacitação Docente: o Uso dos Mundos Digitais Virtuais no contexto da Educação Superior. Este teve como público docentes em exercício na educação superior, Pós-Graduação ou vinculados a programas de Pós-Graduação Lato Sensu e/ou Stricto Sensu. Neste curso piloto teve-se o propósito de discutir sobre a preparação didático-pedagógica para atuar na educação superior e identificar possibilidades educacionais a partir da utilização do Metaverso Second

Life, configurando-se assim, como um estudo de caso. Os dados foram analisados tendo como base a metodologia de Análise de Conteúdo, o que possibilitou a definição de três categorias de análise, a saber: (I) Preparação didático-pedagógica para o exercício na educação superior; (II) Metaverso Second Life; e (III) Estratégias didático-pedagógicas. Por fim, o resultado das análises das categorias apontaram para a importância da preparação didático-pedagógica do docente, independente da área de atuação. Além disso, foram elucidadas as dificuldades iniciais de uso do Metaverso Second Life, principalmente pela questão técnica. Contudo, ressaltou-se que as possibilidades educacionais são inúmeras e significativas para o processo de formação continuada. Por sua vez, as estratégias didático-pedagógicas apresentaram-se como potencializadoras para a prática pedagógica. Logo, foi possibilitada a construção da proposta de formação docente, pois acredita-se que para a efetivação da mesma tornou-se necessário explorar a tecnologia de maneira a conhecê-la com profundidade para compreender como utilizá-la educacionalmente.

Referências

- AMANTE, L. & MORGADO, L. Metodologia de Concepção e Desenvolvimento de Aplicações Educativas: o caso dos materiais hipermídia. Edição Universidade Aberta: Discursos – perspectivas em educação. Lisboa, p. 27-44, jun. 2001. Disponível em: <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/mat_hipermedia.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2010.
- ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.
- BEHAR, Patricia (Orgs.). Modelos Pedagógicos para Educação a Distância. Porto Alegre: Artmed, 2009. 168
- CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume I. A sociedade em rede. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CUNHA, Maria I. da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES; CNPq, 2010.

- FERNANDES, Cleoni M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: Docência na universidade, MASETTO, Marcos (Org). São Paulo: Papirus, p.103-122, 1998.
- GIL, Antonio C. Metodologia do Ensino Superior. 4ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INMAN, Chris; WRIGHT, Vivian H.; HARTMAN, Julia A. Use of Second Life in K-12 and Higher Education: A Review of Research. Journal of Interactive Online Learning, EUA, v.9, n.1, p.44-63, spring. 2010. Disponível em: <<http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/9.1.3.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2011.
- KLASTRUP, Lisbeth. A Poetics of Virtual Worlds. Artigo apresentado na conferência MelbourneDAC2003. Melbourne: 2003. Disponível em: <<http://hypertext.rmit.edu.au/dac/papers/>>. Acesso em: 05 dez. 2010.
- LOCATELLI, Ederson L. A construção de Redes Sociais no processo de Formação Docente em Metaverso, no contexto do Programa Loyola. São Leopoldo: UNISINOS, 2010, 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://btdt.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1406>. Acesso em: 05 mai. 2011.
- MATTAR, João. Ambientes Virtuais de Aprendizagem 3D Online: Ensinando e Aprendendo no Second Life. In: 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem, Santos (SP), set. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/532008123812PM.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2011.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. EaD: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- PALLOFF, Rena M; PRATT, Keith. Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço. São Paulo: Editora Artmed, 2002.
- _____. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- PIRES, Daiana T. Educação online em metaverso: a mediação pedagógica por meio da telepresença via avatar em MDV3D. São Leopoldo: UNISINOS, 2010, 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <http://bdt.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1336>. Acesso em: 10 out. 2011.
- PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: "The Horizon", MCB University Press, v.9, n.5, 2001.
- SCHLEMMER, Eliane. Luciana Backes; Aline Andrioli; Carine Barcellos Duarte. Awsinos: Construção de um mundo virtual. SIGraDi 2004 - VIII Congresso Íbero-Americano de Gráfica Digital. Porte Alegre - Brasil 10-12 nov. 2004. Disponível em: <http://cumincades.scix.net/cgi-bin/works/Show?sigradi2004_110>. Acesso em mai. 2011.
- _____. Formação de professores na modalidade on-line: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. Em Aberto, Brasília, v. 23, n.84, p. 99-122. 2010.
- _____; SOARES, Helena C. M.. BANDEIRA, Bruno de F. Mundos Digitais Virtuais em 3D no espaço da Pesquisa. In: IX Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, 2008. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2008/pdf/mundos_digitales.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2011.
- _____. TREIN, Daiana. Criação de Identidades Digitais Virtuais para Interação em Mundos Digitais Virtuais em 3D. In: XIV Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Jul. 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/515200815252PM.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2010.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TURKLE, Sherry. A Vida No Ecrã. Lisboa: Relógio D'Água, 1995.
- TURKLE, Sherry. Fronteiras do real e do virtual. Porto Alegre: 1999. Revista FAMECOS, Porto Alegre, n.11, p.117-123, 11 dez. 1999. Entrevista cedida a Frederico Casalegno. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3057/2335>>. Acesso em: 15 out. 2011.

VALENTE, C.; MATTAR, J. *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec, 2007.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Trad. Daniel Grassi. – 3ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

Fernanda Maria Nobre Lamy Jerónimo

Universidade Aberta

fernanda.lamy@gmail.com

Partindo de um conceito positivista da aprendizagem e da assunção do papel determinante do professor para a sua emergência nos alunos, procurou-se com este trabalho pesquisar os contributos da utilização do modelo de ensino *Mastery Learning (ML)* para o processo de ensino aprendizagem de alunos de Português, disciplina dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, estando subjacente a preocupação com a motivação dos aprendentes para o sucesso educativo.

Decorrente da nossa prática letiva, tínhamos o conhecimento empírico das dificuldades concretas que os alunos manifestam durante o processo de ensino aprendizagem, além de possuímos também i) as informações existentes na escola onde a investigação foi realizada sobre sucesso/insucesso relativos ao 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos; ii) os quadros informativos sobre os resultados nos exames nacionais de final de ciclo da disciplina (12º ano) e iii) os vários relatórios realizados pelo Instituto de Avaliação Educacional (IAVE) sobre os resultados dos testes intermédios e dos exames nacionais.

Os documentos em questão mostraram que o desempenho de um número considerável de alunos não é o esperado e é nossa convicção de que este é um problema que se desenvolve numa espiral com origem no Ensino Básico, mas acentuada no primeiro ano do ciclo secundário (10º ano), implicando a existência de fragilidades nas competências nucleares da disciplina e influenciando a motivação para aprender. Perante o exposto, identificámos, então, o seguinte problema: nos alunos do Ensino Secundário existem lacunas de carácter gramatical, que se refletem em dificuldades na utilização da língua de forma correta e na redação de textos coesos.

Tendo em conta o que enunciámos, o trabalho realizado recupera, por um lado, a relevante mediação que os pressupostos pedagógicos assumem na relação do ensino com a aprendizagem. Por outro lado, ele surge teoricamente ancorado no paradigma comportamental, que perspetiva o binómio referido com base na observação de

comportamentos do aluno, sendo este o centro das atenções do professor. Assim, focalizámo-nos no modelo Aprendizagem de Mestria ou *Mastery Learning*, que reflete a influência determinante dos estudos de John Carroll e Benjamin Bloom, assim como a revalorização de que tem sido alvo desde a década passada (sobretudo com Thomas Guskey), colocando o enfoque na *performance (step by step)* dos aprendentes e na sua progressiva melhoria até um grau satisfatório.

Os objetivos científicos que orientaram todo o trabalho desenvolvido foram, assim, i) contextualizar a aprendizagem do português (língua materna) em alunos que iniciam o Ensino Secundário; ii) caracterizar o *Mastery Learning*, no âmbito do paradigma comportamental; (iii) identificar a pertinência e as potencialidades do *Mastery Learning* no ensino do/trabalho com a competência do Funcionamento da Língua no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos; (iv) averiguar (ou evidenciar) os contributos significativos do *Mastery Learning* para a motivação e o sucesso na aprendizagem dos conteúdos programáticos de Português, no 10º ano dos Cursos Científico-Humanísticos.

Relativamente à metodologia utilizada na investigação, esta revestiu o *design* de estudo de caso, concretizado numa escola pública com uma turma de 20 alunos de Ciências e Tecnologias do 10º ano de escolaridade, cujos resultados comparámos com os de uma outra semelhante (turma de controlo). A recolha e consequente análise dos dados utilizaram o paradigma misto: inquérito por questionário e produções dos alunos (cujos resultados foram analisados com escalas e estatística descritiva), questionário por entrevista e observação participante com notas de campo (alvo de análise de conteúdo). A opção metodológica privilegiada foi a investigação ação.

Os resultados obtidos confirmaram que i) com a operacionalização do *Mastery Learning*, o desempenho dos alunos (revelado nos testes realizados) se alterou significativamente, tendo em conta a situação de partida (mostrada no teste diagnóstico) e ii) foi nítida a sua motivação, comprovada nas notas de campo efetuadas e nas entrevistas realizadas.

Obtivemos, assim, resposta para as questões de investigação colocadas e foram concretizados os objetivos específicos estabelecidos, tendo-se demonstrado como o modelo em referência é um catalisador das aprendizagens dos alunos e promotor do seu sucesso, revertendo esta situação para a motivação e o envolvimento de cada um no seu processo de ensino aprendizagem, finalidades do agir pedagógico do professor.

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: UM FOCO NO ALUNO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ketia Kellen Araújo da Silva;

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ketiakellen@gmail.com

Patrícia Alejandra Behar

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

pbehar@terra.com.br

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o mapeamento de competências necessárias aos alunos da Educação a Distância (EAD), resultado de uma dissertação de mestrado realizada no Brasil. A realização desta pesquisa, deu-se a partir do objetivo principal, foram construídos objetivos secundários, quais foram: Investigar os perfis de alunos a distância, Identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos da EAD e Explorar as possibilidades do Objeto de Aprendizagem CompMap26 através de um curso de extensão.

É indiscutível o avanço que a Educação a Distância (EAD) teve no cenário educacional brasileiro nos últimos anos, Em 1996, a EAD foi regulamentada na LDB nº 9.39427. Em 2005, ao se reformular e atualizar a LDB, a EAD foi definida como, modalidade educacional cuja mediação didático-pedagógica se dá pela utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação e quando os sujeitos encontram-se em lugares ou tempos diversos. Em 2007, o MEC28 lançou os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância²⁹. São referências norteadoras do processo de EAD nos sistemas de ensino superior, com a intenção de orientar sobre a sua avaliação, organização e supervisão, bem como sobre os papéis dos que atuam nessa modalidade.

²⁶ O objeto de Aprendizagem CompMap (Mapeamento de Competências), pode ser acessado no seguinte link: http://www.nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem/2010/compmap/

²⁷ LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.

²⁸ Ministério da Educação

²⁹ Os referenciais podem ser acessados no link:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>

Nessa perspectiva, nota-se o desenvolvimento da EAD no Brasil, sendo considerada uma modalidade que poderá democratizar e elevar o padrão de qualidade da Educação. Um dos fatores centrais a este favor surge com o desenvolvimento de diversas tecnologias, principalmente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) A introdução das TICs na educação proporcionou, de certa forma, a redução das distâncias, favorecendo a EAD e gerando, com isso, novas possibilidades para criar, armazenar e transmitir dados. Assim, esse avanço tecnológico gerou uma grande mudança social, na qual cada vez mais a geração que nasce e vive em meio a essas tecnologias desenvolve novas formas de agir, pensar, aprender e ser (Coll e Monereo, 2010).

Todas essas mudanças tiveram grande impacto na educação, modificando os espaços escolares, os ambientes de aprendizagem e os recursos utilizados para o ensino, bem como o perfil do aluno. Compreende-se que tais particularidades, próprias da EAD, requerem que os atores desse processo demonstrem conhecimentos, habilidades e atitudes próprias para esse contexto, os quais podem ser identificados como competências específicas. Tanto para ser aluno quanto para ser docente na EAD é necessário um conhecimento próprio da tecnologia e de suas possibilidades (Notare e Behar,2009).

Desta forma, o estudo se desenvolveu através dos seguintes eixos: EAD, o perfil do aluno da EAD e as competências. A seguir, foi estabelecida uma relação entre as competências e os alunos da modalidade a distância, buscando destacar, a partir de um levantamento bibliográfico, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes vinculadas a essa modalidade de ensino. Dentre o referencial teórico, destaca-se, o conceito de competência utilizado no estudo a partir de (Zabala e Arnau,2010), onde é a capacidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas, de forma eficaz, em um determinado contexto, sendo necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Quanto à pesquisa, esta teve uma abordagem quali-quantitativa, compreendendo como estudo de caso exploratório e único (Yin,2005), sendo o modelo que melhor se adapta ao contexto e que melhor atende às características dos objetivos propostos.

Portanto, constituiu-se do desenvolvimento de um Objeto de Aprendizagem e sua validação através de um curso de extensão. O curso foi uma das estratégias para a realização do mapeamento, que incluiu ainda entrevistas e questionários, sendo que os últimos foram realizados também com tutores e professores da EAD.

A análise dos dados, a partir de (Moraes,1999) consistiu na avaliação dos dados e no mapeamento das competências. Foram elencadas as seguintes unidades ou categorias: O aluno da EAD; As competências. Objetivou-se, a partir deste estudo, gerar uma reflexão frente ao papel do aluno da EAD e às competências essenciais nesse processo de aprendizagem. Através da análise, foi possível desenhar o perfil do aluno e realizar o mapeamento de competências. Observou-se que esse tipo de aluno está imerso em três contextos: o social/familiar, o profissional e o acadêmico.

Nesse caso, a tecnologia pode ser compreendida como um contexto transversal que permeia todos os outros. Entretanto, não é um recurso com o qual esse perfil de aluno esteja familiarizado. O mapeamento de competências final foi constituído pelos conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo composto por doze competências: fluência digital, autonomia, organização, planejamento, administração do tempo, comunicação, reflexão, presencialidade virtual, autoavaliação, auto-motivação, flexibilidade e trabalho em equipe. Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para novas discussões acerca das competências, propondo práticas e novas estratégias de desenvolvimento.

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

Ángela Antúnez Sánchez
Universidad de Oviedo
angela.antunez.89@gmail.com

María del Henar Pérez Herrero
Universidad de Oviedo
henar@uniovi.es

El período de prácticas en el Equipo de Orientación General de Oviedo permitió a la alumna -egresada del Máster en Formación del Profesorado- el conocimiento de la realidad diaria de un centro escolar que acogía un alto porcentaje de estudiantes de etnia gitana. A raíz de esta experiencia, se decidió estudiar más a fondo las necesidades de este alumnado y sus familias, con el fin de analizar los factores que influyen en el abandono escolar de los menores.

Para alcanzar este objetivo, la investigación se apoyó en tres pilares: el marco legislativo, los referentes teóricos y la evaluación de necesidades. En primer lugar, se consideraron los principios-guía de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, así como los objetivos establecidos por la Consejería asturiana de Educación en la Circular de Inicio de Curso 2012-2013 para los centros docentes públicos. En segundo lugar, se tuvieron en cuenta diversos referentes teóricos: los principios-guía de la actuación orientadora (M. Álvarez y Bisquerra, 2012; Grañeras y Parras, 2009); la Teoría ecológica de Bronfrenbrenner y la Teoría de sistemas de Bertalanffy (ambas citadas en Arranz, 2004); el Modelo de Empoderamiento (Fundación Secretariado Gitano, 2013); y la Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo (M. Álvarez y Bisquerra, 2012).

Finalmente, se llevó a cabo una evaluación de necesidades en tres fases: el análisis del contexto del colegio a partir de la Programación General Anual; la revisión del Plan integral de promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016, realizado por Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011); y el análisis de las entrevistas en profundidad a cuatro informantes clave (el director de la institución, la educadora social del ayuntamiento, y la orientadora educativa y la

profesora técnica de servicios a la comunidad del Equipo de Orientación). En este punto, es importante señalar que, la condición de orientadora de prácticas impidió el acceso directo a los datos del alumnado objeto de estudio y de sus familias, así que esta información se obtuvo, fundamentalmente, a través del Plan Integral del Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011) y de la entrevista al director del centro, y, en menor medida, a través del estudio sobre la situación de la infancia gitana en Asturias (M.V. Álvarez, González y San Fabián, 2010).

Los resultados mostraron que el centro disponía de una oferta formativa que abarcaba desde la etapa de Infantil hasta el primer ciclo de Secundaria, y que acogía un elevado porcentaje de alumnado gitano -en torno a un 70% del total de las matrículas, según la información aportada por el director y la recogida en el Plan Integral del Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011)-. En concreto, se trataba de estudiantes que procedían de familias asentadas en el poblado marginal de Ferreros y alrededores, cuyos ascendientes emigraron hacia los años 60 de la región Trás-os-Montes, situada en el norte de Portugal, en busca de una oportunidad laboral. Asimismo, se puso de relieve que el colectivo presentaba necesidades a nivel económico, social, educativo, cultural y personal, que incidían en la probabilidad de abandono escolar -destacando especialmente la influencia de las barreras ideológicas de la familia-. Igualmente, se manifestó la necesidad de trabajar la orientación profesional con estos estudiantes, y de proporcionarles una figura de transición en la que apoyarse en el período de adaptación al instituto.

En base a los resultados obtenidos, se concluye que, para prevenir el abandono escolar, es preciso intervenir desde diferentes contextos (el personal, el familiar y la conexión entre el colegio y otros centros escolares y entidades), desde un modelo de asesoramiento colaborativo, y desde la concepción de la orientación como un proceso de acompañamiento y ayuda continuos para favorecer la prevención y el desarrollo del alumnado (M. Álvarez y Bisquerra, 2012). Así pues, se propone un Programa, enmarcado en el ámbito del apoyo a la acción tutorial, que se compone de cinco líneas de actuación: orientación laboral y desarrollo de habilidades prelaborales en el alumnado, implicación de las familias, coordinación con asociaciones gitanas, coordinación con centros con alumnado gitano a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y adaptación al instituto. Cada una de ellas incluye diversas actividades, que se desarrollan a través de diferentes metodologías activas, y se evalúa mediante indicadores de impacto.

Referencias

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Álvarez, M. V., González, M. M. y San Fabián, J. L. (2010). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Recuperado el 27 de febrero de 2013 de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf>
- Arranz, E. (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico: modelo contextual-ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico. En Autor (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 32-68). Madrid: Pearson Educación.
- Ayuntamiento de Ribera de Arriba (Asturias) (2011). *Plan integral de promoción de la comunidad gitano-portuguesa de Ribera de Arriba 2011-2016*. Recuperado el 2 de mayo de 2013 de http://www.ayto-riberadearriba.es/c/document_library/get_file?uuid=3656b1fa-6a38-4f75-8751-66cfba6938b3&groupId=247734
- Circular de inicio de curso 2012-2013 para los centros docentes públicos. Consejería de Educación, Cultura y Deporte, de 27 de agosto de 2012.
- Fundación Secretariado Gitano (Ed.) (2013). *Guía para trabajar con familias gitanas el éxito escolar de sus hijos e hijas. Una propuesta metodológica transnacional para profesionales*. Recuperado el 23 de marzo de 2013 de http://www.gitanos.org/upload/19/92/2013_05_guia_roma_families_es_vf.pdf
- Grañeras y Parras (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Recuperado el 20 de junio de 2013 de http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. 4 de mayo de 2006, núm. 106).

LENGUA ASTURIANA Y MÚSICA: INTERRELACIÓN DIDÁCTICA

Emma Posada Álvarez

Universidad de Oviedo

emmaposada2610@gmail.com

La enseñanza secundaria es un periodo en el que chicos y chicas están aprendiendo y formando su identidad de una manera profunda y muy importante, a nivel individual y colectivo; esta etapa educativa necesita pues, propuestas curriculares novedosas y originales, cercanas al alumnado y que haga sentir interés por participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

La música es un medio de comunicación, pluricultural y cercano a cualquier edad; la música es lenguaje y es un recurso fundamental en clase de lengua en la enseñanza. En el caso del aprendizaje de la lengua asturiana, por su situación sociolingüística concreta, la música, como recurso pedagógico, es totalmente positivo para el aprendizaje de la lengua asturiana, no solo por lo que tiene que ver a nivel formativo e intelectual, sino también en el ámbito social, personal y emocional.

Este trabajo plantea una programación didáctica de la materia de lengua asturiana con una propuesta de innovación curricular en la que se interrelaciona la enseñanza de la lengua asturiana con la música como herramienta pedagógica.

Marco teórico de referencia de la innovación

En la enseñanza es muy importante adaptarse a los cambios, ser flexible e innovar; vivimos en un tiempo y en una sociedad en constante cambio, en la que la juventud va formándose de manera muy distinta a como lo hicieron generaciones anteriores.

La innovación, término muy utilizado actualmente sobre todo si nos referimos al trabajo en el aula, es fundamental para ir adaptándose a las nuevas circunstancias y a las nuevas necesidades que van apareciendo en las aulas, para conseguir los objetivos educativos que nos proponemos, como refleja Camps (2001).

La interrelación ente lengua y música favorece un aprendizaje interdisciplinar y global. Esto es cuestión fundamental si consideramos que el aprendizaje de una lengua no puede darse, en ningún caso, de manera aislada de otras disciplinas. Manzano (1995) hace una introducción a este tema fundamentando la necesidad de interrelacionar el aprendizaje de la lengua asturiana con otras disciplinas.

Fonseca Alonso (2003) también sostiene que con la presencia de la música en la escuela como recurso de trabajo lingüístico, puede suponer una importante estrategia didáctica que acerque a los niños a un mejor y más hondo conocimiento y empleo de la lengua, ofertando también una buena manera de mantener el afecto y la consideración de los alumnos por su vieja cultura (Fonseca, 2003: 158).

Objetivos de la innovación

Los objetivos generales que se pretende alcanzar con la propuesta de innovación son:

- Fomentar en el alumnado una actitud positiva hacia la lengua y la cultura asturiana, favoreciendo la identidad propia asturiana y el sentimiento de pertenencia a la cultura.
- Acercar al alumnado la cultura musical asturiana, tradicional y actual, promoviendo su participación activa para la interacción comunicativa y la reflexión sobre la lengua.
- Apoyar la normalización social del asturiano en la que la música es una herramienta básica y adecuada a este proceso.
- Aportar un recurso didáctico adecuado, cercano e interesante para el desarrollo de los contenidos del currículum de Lengua asturiana y literatura.

Metodología

La metodología de trabajo para el desarrollo de esta innovación ha de ser:

- Dinámica, en la que se da una interacción continua entre las explicaciones de la profesora y las opiniones y comentarios de los estudiantes.
- Participativa, para que el alumnado dé su opinión y trabaje y profundice en los temas.
- Flexible, para adaptar las clases a las propuestas y centros de interés que vayan surgiendo a lo largo de las sesiones.

Conclusiones

Valorando la interrelación entre lengua asturiana y música se observa que los puntos fuertes de la innovación son:

- Es un medio didáctico interesante para el alumnado, que promueve una participación dinámica y activa.
- Posibilita la realización de actividades diversas y completas para el aprendizaje de una lengua.

- Favorece la interdisciplinariedad entre contenidos (lingüísticos, musicales, culturales, históricos...).

En lo que se refiere a las dificultades principales para la puesta en práctica encontramos:

- La necesidad de que el profesorado maneje una amplia cantidad de canciones y la precisa actualización y búsqueda constante de materiales.
- La capacidad de desarrollo de las habilidades de improvisación para saber adaptar los contenidos y las sesiones a los intereses y necesidades.
- La colaboración con el Departamento de Música será fundamental para la puesta en práctica de esta innovación

Referencias

- BRUNER, Jerome (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- BLACKLEDGE, Adrian y CREESE, Angela (2010): *Multilingualism*. London, Continuum.
- CASANY, Daniel et. al (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CAMPS, Anna (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona, Graó.
- GONZÁLEZ RIAÑO, Xose Antón (2002): *Manual de sociolingüística*. Uviéu, Academia de la Llingua Asturiana.
- GONZÁLEZ RIAÑO, Xose Antón y HUGUET CANALIS, Ángel (2001): "Actitudes sociolingüísticas del alumnáu de secundaria n'Asturies", en *Lletres Asturianas* 78, pp. 7-27. Uviéu, Academia de la Llingua Asturiana.
- IGNACIO FONSECA, Xosé. (1990): *La música como recursu didáuticu nel deprendimientu del asturianu na educación primaria*. Uviéu, Academia de la Llingua Asturiana.
- LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- XUAN MANZANO, Pablo. (1995): *Asturianu, globalización ya interdisciplinariadá*. Uviéu, Academia de la Llingua Asturiana.

UN BLOG DE JUEGOS DIDÁCTICOS PARA APRENDER MATEMÁTICAS

Laura Muñiz-Rodríguez;
Universidad de Oviedo
lauramr1604@gmail.com

Pedro Alonso
Universidad de Oviedo
palonso@uniovi.es

Luis J. Rodríguez-Muñiz
Universidad de Oviedo
luisj@uniovi.es

1. Introducción

El uso de los juegos, como recurso didáctico, en la enseñanza de las matemáticas, es una estrategia que permite adquirir competencias de una manera divertida y atractiva para los alumnos.

Con el fin de llevar a la práctica esta metodología, se ha desarrollado durante el curso 2012-2013, una experiencia basada en el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas a través del juego, con alumnos de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Instituto de Educación Secundaria (IES) Padre Feijoo de Gijón (España).

Para ello, se ha diseñado la unidad didáctica "*Elementos en el plano*" a través de juegos y actividades lúdicas que contribuyan a desarrollar en el alumnado las capacidades matemáticas que marca el currículo. Además, con el fin de reforzar el aprendizaje y promocionar el uso de las tecnologías, se ha creado un blog didáctico como elemento de apoyo para el alumnado (<http://matematicasconsaborajuego.blogspot.com.es/>, Muñiz, 2013).

2. Problemática

La falta de interés del alumnado hacia el modo de trabajar las matemáticas, nos animó a realizar una encuesta con el objetivo de que los alumnos valorasen el grado de utilidad y motivación de la materia. Los resultados más destacados fueron los siguientes:

- al 64.7% le parecía interesante la materia, sin embargo, alegaba aburrirse realizando ejercicios para afianzar los conceptos que se le explicaban;

- un 82.4% del alumnado no tenía ningún tipo de motivación, su único fin era aprobar el examen;
- un 76.5% describía la dificultad de la materia, y afirmaba que el método de trabajo no solventaba esta complejidad;
- sin embargo, el 94%, reconocía la utilidad de las matemáticas.

Por ello, parece necesario definir una nueva metodología, que despierte su interés y provoque en ellos la curiosidad de que aprender matemáticas no ha de ser necesariamente algo aburrido o inútil.

3. Justificación

Existen múltiples razones que justifican la utilización de los juegos como recurso didáctico para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Los juegos son actividades atractivas, aceptadas con facilidad por los alumnos, que les permiten desarrollar una serie de competencias tanto a nivel personal como social (Chamoso, Durán, García, Martín y Rodríguez, 2004). Asimismo, destacan por el paralelismo existente entre las fases de los juegos de estrategia y la resolución de problemas (Corbalán, 1996; Edo, Baeza, Deulofeu y Badillo, 2008; Gairín y Muñoz, 2006; Hernández, Kataoka y Silva, 2010), así como por su utilidad en el tratamiento de la diversidad (Contreras, 2004).

La investigación realizada en este campo respalda que el juego contribuye a un mejor aprendizaje (Cano y Zapata, 2010; Corbalán, 1994; Gairín, 1989; Guzmán, 1989; Guzmán, 2004; Rojas, 2009); en particular, en la adquisición de conocimientos relacionados con la competencia matemática.

4. Objetivos

El proyecto pretende desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

- Adquirir un nivel de autoestima adecuado, que le permita disfrutar de los aspectos creativos, estéticos y utilitarios de las matemáticas.
- Valorar las matemáticas como parte integrante de nuestra cultura, tanto desde un punto de vista histórico como desde la perspectiva de su papel en la sociedad actual.
- Mejorar la capacidad de pensamiento reflexivo e intuitivo, para la elaboración de estrategias para la resolución de problemas.
- Utilizar de forma adecuada los recursos didácticos y las herramientas tecnológicas como ayuda en el aprendizaje de las matemáticas.

4. Metodología

En cada sesión, se plantea un juego mediante el cual el alumnado practica e interioriza los contenidos explicados anteriormente por el docente.

Las actividades diseñadas combinan juegos tanto individuales como colectivos, permitiendo al alumnado aprender a ser autónomo y prosperar en su competencia social.

Además de los materiales y recursos didácticos usuales, se propone como herramienta adicional la utilización de un blog diseñado con el fin de reforzar el aprendizaje y promover la utilización de las tecnologías (Muñiz, 2013).

La finalidad del mismo es facilitar al alumnado las instrucciones y los materiales necesarios para poner en práctica las actividades que se han explicado y desarrollado previamente en el aula, lo que le permite afianzar y revisar los contenidos trabajados, una vez finalizada la sesión. Para cada juego se detalla el curso, la unidad didáctica y el bloque al que pertenece, los contenidos del currículo que abarca, y una breve descripción del mismo así como de sus reglas. Además, la plataforma permite descargar los materiales necesarios para reproducir el juego, plantear dudas, y sugerir propuestas de mejora.

Este espacio web no está únicamente dirigido al alumnado. En él se recogen diversos aspectos relativos al proyecto lo cual puede resultar interesante para otros docentes que deseen incorporar el uso de los juegos didácticos a su labor docente.

6. Resultados

A lo largo de las sesiones, se percibió un aumento de la motivación en los alumnos. La mayoría de los discentes se implicaban en las actividades, mostrándose participativos. El interés por ganar, les hacía implicarse de forma directa en su aprendizaje, siendo rápidos a la hora de planificar estrategias para resolver los problemas.

Comparando las calificaciones individuales obtenidas en el control de evaluación de la unidad didáctica con respecto a su trayectoria a lo largo del curso, no se aprecian diferencias significativas. Por lo que podemos afirmar que la nueva metodología aumenta su interés sin mermar su aprendizaje.

Finalmente, conviene destacar que la experiencia ha sido muy enriquecedora para todos. La participación del alumnado, su motivación en las clases, su interés por

aprender, su concentración y su empeño por resolver los problemas, fueron aspectos muy gratificantes para el desarrollo de la labor docente.

7. Conclusiones

Sobre la base de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el uso de los juegos, como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en 1º de ESO, aumenta la motivación y el interés de los estudiantes hacia esta materia, favoreciendo así la adquisición de conocimientos.

Una vez analizadas las consecuencias en el aprendizaje que conlleva la utilización de actividades lúdicas en el aula de matemáticas, la idea es extender esta mecánica a otras unidades didácticas y a otras etapas educativas.

8. Referencias

- Cano, N. A. y Zapata F. N. (2010). La enseñanza de las matemáticas a través de la implementación del juego del rol y de aventura. *UNIÓN*, 23, 211-222.
- Chamoso, J. M., Durán, J., García, J. F., Martín, J. y Rodríguez, M. (2004). Análisis y experimentación de juegos como instrumentos para enseñar matemáticas. *SUMA*, 47, 47-58.
- Contreras, M. (2004). Las matemáticas de ESO y Bachillerato a través de los juegos. Extraído el 8 de abril de 2013, de <http://www.mauriciocontreras.es/JUEGOSM.htm>
- Corbalán, F. (1994). *Juegos Matemáticos para Secundaria y Bachillerato. Educación Matemática Secundaria*. Madrid: Síntesis.
- Corbalán, F. (1996). Estrategias utilizadas por los alumnos de secundaria en la resolución de juegos. *SUMA*, 23, 21-32.
- Edo, M., Baeza, M., Deulofeu, J. y Badillo, E. (2008). Estudio del paralelismo entre las fases de resolución de un juego y las fases de resolución de un problema. *UNIÓN*, 14, 61-75.
- Gairín, J. M. (1989). Recursos para la clase de Matemáticas: el juego. *SUMA*, 3, 65-66.
- Gairín, J. M. y Muñoz, J. M. (2006). Moviendo fichas hacia el pensamiento matemático. *SUMA*, 51, 15-29.
- Guzmán, M. de (1989). Juegos y matemáticas. *SUMA*, 4, 61-64.
- Guzmán, M. de (2004). Juegos matemáticos en la enseñanza. *SUMA*, 59, 5-38.
- Hernández, H. M., Kataoka, V. Y. y Silva, M. (2010). El uso de los juegos para la

promoción del razonamiento probabilístico. *UNIÓN*, 24, 69-83.

Muñiz, L. (2013). Matemáticas con sabor a juego: una forma diferente de aprender.

Extraído el 16 de octubre de 2013, de

<http://matematicasconsaborajuego.blogspot.com.es/p/presentacion.html>

Rojas, I. R. (2009). Aplicación de juegos lógicos en Juventud Salesiana. *UNIÓN*, 19, 150-156.

INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA CON NUEVAS TECNOLOGÍAS: ESTUDIO DEL CASO DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZAS A DISTANCIA DE ANDALUCÍA

Fátima M^a Hurtado Luque
Facultad de Educación, UNED
fahluq@gmail.com

Problema de investigación

El contexto educativo que nos rodea, caracterizado por la innovación y los avances tecnológicos propios de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, precisa de nuevos modelos didácticos y de una oferta de formación permanente más amplia. Esta situación se está materializando en entornos virtuales y procesos formativos de *e-learning*.

La labor docente no puede quedar ajena al cambio social y nos insta a buscar el enfoque pedagógico más acorde a esta nueva situación de aprendizaje (Sevillano, 2009). Así, la pedagogía activa (aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser) es la que tratará de conseguir la formación integral del alumnado de una manera dinámica y flexible.

En entornos virtuales de aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pasan a convertirse en el instrumento de trabajo principal, pues posibilitan la interacción entre profesorado y alumnado y permiten el acceso a contenidos y recursos.

Llegados a este punto, podemos concretar el problema de investigación al que pretendemos dar respuesta en las siguientes cuestiones:

- ¿Se está generando innovación en procesos de enseñanza y aprendizaje en centros de enseñanza virtual permanente?
- ¿Qué uso hacen profesores y alumnos de las tecnologías digitales en dichos centros?
- ¿Qué competencias y capacidades poseen los docentes de formación virtual?
- ¿Es suficiente su nivel de formación actual para desarrollar procesos educativos de calidad?
- ¿Cuál es el nivel de motivación y satisfacción que los estudiantes tienen respecto a su propio aprendizaje?

Objetivos

Una vez planteados los interrogantes sobre el problema a investigar, concretamos el entorno de investigación en el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía, un centro público donde se centraliza la oferta de enseñanzas oficiales a distancia de la comunidad autónoma andaluza para estudiantes adultos.

Los objetivos que pretendemos alcanzar son:

- Describir y analizar el proceso de innovación didáctica con nuevas tecnologías que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje virtuales llevados a cabo en el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía.
- Conocer la realidad educativa del profesorado en un instituto de enseñanzas a distancia y virtual, su nivel de competencias y capacidades actuales.
- Valorar la influencia que los procesos de educación permanente tienen sobre el aprendizaje del alumnado, así como sobre su grado de motivación y satisfacción respecto a su propia formación.

Marco teórico

El Consejo Europeo, en 2009, se marcó como objetivo que para el año 2020, el 15% de las personas adultas participaran en procesos de formación permanente.

Precisamente para promover este aprendizaje permanente se han ido generando diversas iniciativas en el ámbito europeo. Estas iniciativas están basadas en la mejora de las competencias básicas en el marco de la sociedad del conocimiento y en el desarrollo de procesos innovadores de educación permanente, de modo que permitan aprender a cualquier ciudadano en cualquier momento, en cualquier lugar y con cualquier finalidad.

La formación virtual, por sus características, contribuye sin duda al proceso de formación permanente, y a dar a la educación la flexibilidad y adaptabilidad apropiadas a las características y necesidades de los estudiantes a los que vaya dirigida.



Imagen de elaboración propia

Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos que pretendemos alcanzar, hemos decidido que el diseño interpretativo, y en concreto el estudio del caso, es la metodología más apropiada, pues nos permite estudiar las particularidades del instituto y los fenómenos que tienen lugar en él.

Las técnicas de recogida de información que se ponen en práctica deben estar encaminadas a recopilar información y examinar los datos obtenidos, para alcanzar resultados fiables y válidos que nos permitan concluir sobre el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio de la investigación. Por ello, los métodos de obtención de datos utilizados son:

- Cuestionarios a docentes con preguntas cerradas según un modelo de escala tipo Likert.
- Entrevistas estructuradas a docentes del centro.
- Observación participante durante dos meses en el centro educativo.
- Grupo de discusión con alumnos y alumnas del centro.

Resultados

Centro educativo

Se ha comprobado que en el centro está instaurado un modelo de innovación con nuevas tecnologías basado en la mejora continua y la puesta en funcionamiento de modelos didácticos y metodológicos novedosos, flexibles y adaptables a las características y necesidades del alumnado.

Para favorecer la innovación se desarrollan procesos abiertos y participativos entre todos los agentes. También la coordinación de los responsables educativos, y la revisión recurrente de procedimientos, elementos organizativos, materiales, actividades, decisiones, actuaciones, labor profesional y respuesta del alumnado en sesiones de autoevaluación individual y conjunta, promueven y apoyan el desarrollo de los procesos innovadores descritos.

Profesorado

Entre las competencias que los propios docentes destacan como más relevantes para su labor destacan las competencias digitales, la capacidad de motivación y de trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, la capacidad creativa y las habilidades directivas y de planificación.

A pesar de ello, donde menor nivel de competencias muestran es en el dominio de las herramientas de comunicación y en el conocimiento y uso de recursos

interactivos, algo esencial en la modalidad de enseñanza online, y que por tanto son aspectos susceptibles de mejora, y requieren de un proceso de formación continua que complemente a la formación inicial que sí reciben los docentes.

Alumnado

Pese a que las motivaciones de los educandos para estudiar en el centro son de origen muy diverso, la mayoría de los estudiantes se encuentran bastante satisfechos con su aprendizaje, puesto que creen que la metodología seguida favorece sus intereses y promueve un aprendizaje más efectivo y significativo que una de carácter más tradicional.

Conclusiones

A raíz de los resultados alcanzados con esta investigación, se observa que es necesario seguir profundizando en los procesos de innovación con nuevas tecnologías que promuevan la búsqueda de la mejora continua para ofrecer una educación de calidad.

Es preciso que se siga indagando en la búsqueda de nuevas formas de implicación de los agentes en el proyecto educativo, en el tipo de procesos de formación continua que necesitan los profesionales, en la metodología, los procedimientos, los recursos y las herramientas de comunicación que mejoren la educación a distancia y, como no, en la manera de acercar la realidad del centro al alumnado y a la sociedad en general.

Referencias

- SEVILLANO, M. L. (Coord.) (2009). *Competencias para el uso de las herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente*. Madrid: Pearson.
- COMISIÓN EUROPEA (2009). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*.

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

Nuria Gallego-Escudero
Universidad Nacional de Educación a Distancia
ngallego@madrid.uned.es

Marco teórico

En la Declaración de Bolonia (1999) se fijaron los cimientos para la creación de un espacio común de educación superior a través de seis objetivos principales que debían cumplirse en diez años. En materia educativa una de las propuestas más significativas derivada de los objetivos iniciales es la revisión de los métodos de enseñanza-aprendizaje, que deben centrarse en el estudiante. En este sentido, cobra especial importancia que las universidades incorporen, en el diseño de sus asignaturas, metodologías activas que favorezcan la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores. O lo que es lo mismo, plantear un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el desarrollo de competencias.

En el estudio que aquí presentamos analizamos las Guías Públicas de las asignaturas de Formación Básica del Grado en Educación Social, del curso académico 2011-2012, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Estas guías están disponibles en internet y suministran la información previa a la matriculación de la asignatura. Hemos elegido realizar un análisis de estos documentos por su trascendencia, ya que su contenido supone un contrato entre el estudiante y la Institución, de tal forma que, una vez publicadas y abierto el plazo de matrícula, los Equipos Docentes no pueden introducir modificaciones sustanciales (Cfr. Art. 143 de los Estatutos de la UNED).

Objetivos

- Comprobar que el contenido de los apartados de las Guías Públicas de las asignaturas de Formación Básica del Grado en Educación Social de la UNED siguen las orientaciones del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) planteadas en el Documento "*Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas de Grado en el EEES*".

- Detectar si la información facilitada en las Guías Públicas sobre las competencias genéricas y las específicas son las recogidas en la Memoria de Verificación del Grado en Educación Social.

Metodología

En el diseño metodológico tenemos presente, como fuentes de contraste, la Memoria de Verificación de Grado en Educación Social de la UNED y las Orientaciones del IUED, para establecer los cuatro niveles de agrupamiento, en los que se ha llevado a cabo el análisis de contenido, esto es: Materia, Asignatura, Apartados de las guías públicas y Variables. El criterio de análisis aplicado es el mismo para todas las variables, que es la detección en cada caso de su presencia o de su ausencia.

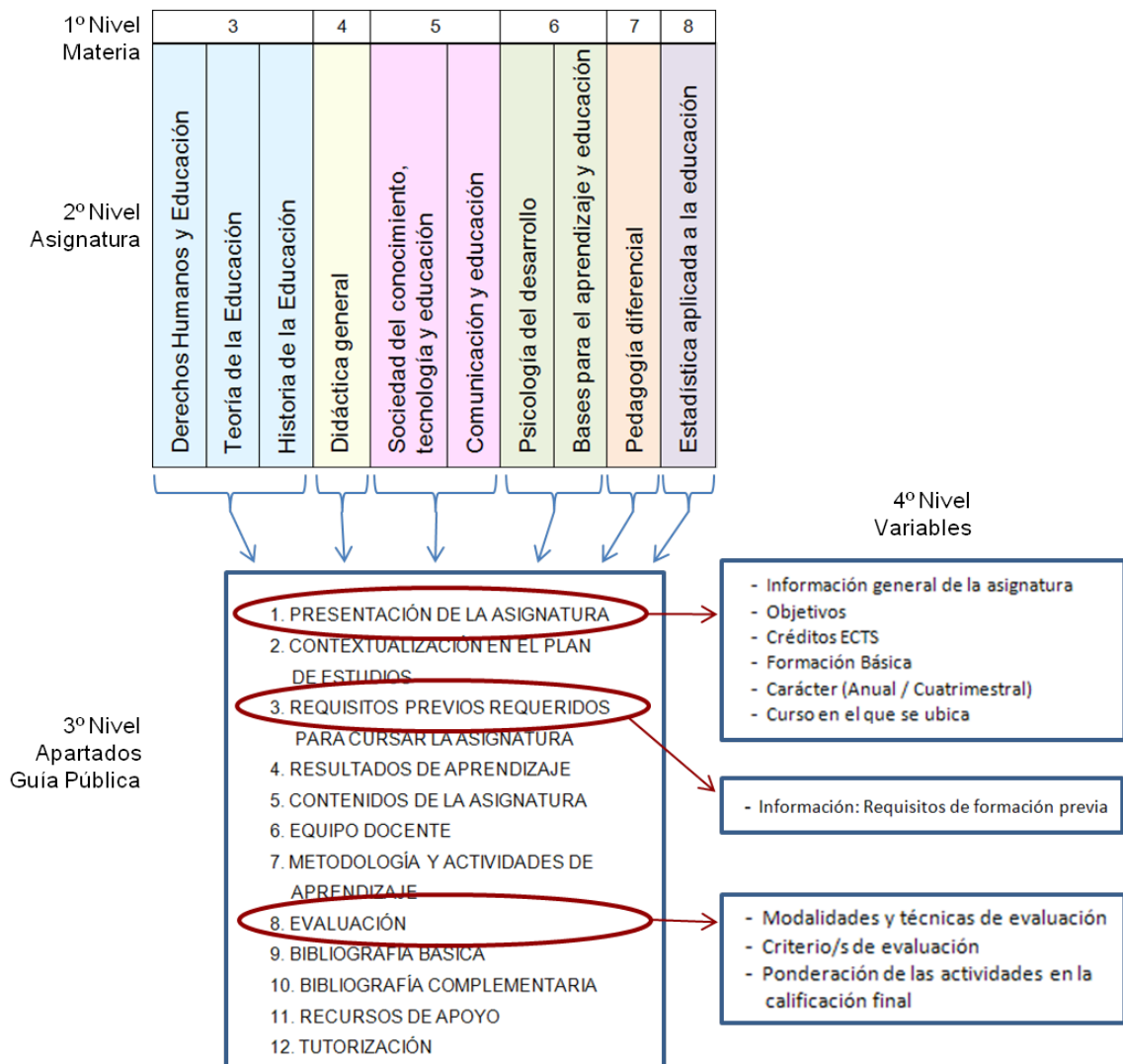


Figura 1. Esquema de la metodología de análisis

En un segundo paso se comprueba si cada asignatura contribuye al desarrollo de alguna de las competencias genéricas y específicas enmarcadas en su materia siguiendo la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social.

Resultados

Cuadro 1: Apartados Guía Pública

LEYENDA		MATERIA									
Símbolo	Significado	3			4	5		6		7	8
●	Cumple todas las variables	Derechos Humanos y Educación	Teoría de la Educación	Historia de la Educación	Didáctica general	Comunicación y educación	Sociedad del conocimiento, tecnología y educación	Bases para el aprendizaje y educación	Psicología del desarrollo	Pedagogía diferencial	Estadística aplicada a la educación
○	Cumple alguna/s variable/s										
X	No cumple ninguna variable										
		ASIGNATURAS									
		APARTADOS GUÍA PÚBLICA									
1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA	●	●	●	○	○	○	○	●	○	○	○
2. CONTEXTUALIZACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS	○	○	○	●	○	○	○	○	○	●	●
3. REQUISITOS PREVIOS REQUERIDOS PARA CURSAR LA ASIGNATURA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
4. RESULTADOS DE APRENDIZAJE	●	●	X	●	X	●	●	●	●	●	●
5. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA	○	○	X	X	○	○	●	○	○	○	○
6. EQUIPO DOCENTE	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
7. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	●	○	○	○	○	○	●	●	○	○	
8. EVALUACIÓN	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	
9. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
10. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
11. RECURSOS DE APOYO	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
12. TUTORIZACIÓN	●	○	○	○	○	○	●	●	○	○	

En este cuadro se observa en qué medida siguen las Guías Públicas las directrices facilitadas por el IUED.

Cuadro 2. Detección de competencias genéricas

LEYENDA		MATERIA									
Símbolo	Significado	3			4	5		6	7	8	
◆	En Memoria de Verificación	Derechos Humanos y Educación	Teoría de la Educación	Historia de la Educación	Didáctica general	Comunicación y educación	Sociedad del conocimiento, tecnología y educación	Bases para el aprendizaje y educación	Psicología del desarrollo	Pedagogía diferencial	Estadística aplicada a la educación
	En Guía Pública	ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA									
COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA UNED SEGÚN MEMORIA DE VERIFICACIÓN											
Competencia genérica 1.- Gestionar y planificar la actividad profesional.	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆		
Competencia genérica 2.- Desarrollar procesos cognitivos superiores.	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆		◆
Competencia genérica 3.- Gestionar procesos de mejora, calidad e innovación.				◆	◆	◆	◆	◆			◆
Competencia genérica 4.- Comunicarse de forma oral y escrita en todas las dimensiones de su actividad profesional con todo tipo de interlocutores.	◆	◆	◆					◆	◆	◆	◆
Competencia genérica 5.- Utilizar de forma eficaz y sostenible las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento.					◆	◆					◆
Competencia genérica 6.- Trabajar en equipo.	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆
Competencia genérica 7.- Desarrollar actitudes éticas de acuerdo con la deontología profesional.	◆	◆	◆					◆	◆	◆	
Competencia genérica 8.- Promover actitudes acordes a los derechos humanos y los principios democráticos.	◆	◆	◆	◆				◆	◆	◆	

El objetivo de este cuadro resumen es contrastar la información que aparece en las Guías Públicas con la información de la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social.

Cuadro 3. Detección de competencias específicas

LEYENDA

Símbolo	Significado
●	En Memoria de Verificación (Esencial)
○	En Memoria de Verificación (Complementaria)
	En Guía Pública

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA UNED SEGÚN MEMORIA DE VERIFICACIÓN	MATERIA								
	3		4	5		6	7	8	
	Derechos Humanos y Educación	Teoría de la Educación	Historia de la Educación	Didáctica general	Comunicación y educación	Sociedad del conocimiento, tecnología y educación	Bases para el aprendizaje y educación	Psicología del desarrollo	Pedagogía diferencial
Competencia específica 1.- Comprender los referentes teóricos, históricos, socioculturales, comparados políticos, ambientales y legales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación.	●	●	●				○	○	
Competencia específica 2.- Identificar problemas socioeducativos y emitir juicios razonados para mejorar la práctica profesional.	○	○	○	○	○	○	●	●	
Competencia específica 3.- Diagnosticar situaciones complejas que fundamenten el desarrollo de acciones socioeducativas.	○	○	○				●	●	○
Competencia específica 4.- Diseñar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa en diversos contextos.				●	○	○	○	○	
Competencia específica 5.- Diseñar y desarrollar procesos de participación social y desarrollo comunitario.	○	○	○	●	●				
Competencia específica 6.- Gestionar y coordinar entidades y equipamientos, de acuerdo a los diferentes contextos y necesidades.				●			○	○	
Competencia específica 7.- Elaborar y gestionar medios y recursos para la intervención socioeducativa.					●	●	○	○	
Competencia específica 8.- Dirigir y coordinar planes y programas socioeducativos.				●	○	○	○	○	
Competencia específica 9.- Intervenir en proyectos y servicios socioeducativos y comunitarios.				○			●	●	
Competencia específica 10.- Promover procesos de dinamización cultural y social.	○	○	○		●	●			
Competencia específica 11.- Aplicar metodologías específicas de la acción socioeducativa.							●	●	○
Competencia específica 12.- Mediar en situaciones de riesgo y conflicto.					○	○			●
Competencia específica 13.- Formar agentes de intervención socioeducativa.				○					●
Competencia específica 14.- Asesorar y acompañar a individuos y grupos en procesos de desarrollo socioeducativo.							○	○	●
Competencia específica 15.- Asesorar en la elaboración de planes, programas, proyectos y actividades socioeducativos.				●					
Competencia específica 16.- Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas, agentes, ámbitos y estrategias de intervención socioeducativa.				●			○	○	○
Competencia específica 17.- Supervisar centros, planes, programas y proyectos socioeducativos.				●					
Competencia específica 18.- Elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos.									●
Competencia específica 19.- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas socioeducativas.	○	○	○						●
Competencia específica 20.- Comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional.	●	●	●						

En este cuadro resumen se contrasta la información que aparece en las Guías Públicas con la información de la Memoria de Verificación del Título de Grado en Educación Social.

Conclusiones

Las Guías Públicas de las asignaturas de Formación Básica del Grado en Educación Social siguen, en líneas generales, las orientaciones facilitadas por el IUED. Si bien se han detectado las siguientes situaciones:

- Se presenta la información en el apartado que no corresponde.
- Se presenta información repetida en varios apartados.
- Se omite información.

Como propuesta de mejora se plantea la revisión, por parte de los Equipos Docentes, de las orientaciones facilitadas por el IUED y así lograr homogeneizar la información que se suministra a los futuros estudiantes. Se propone al IUED realizar un seguimiento de las Guías Públicas a fin de detectar los datos omitidos considerados relevantes.

Por otro lado, las asignaturas analizadas han tenido en cuenta la Memoria de Verificación para establecer el desarrollo de las competencias genéricas y específicas. Nuestra propuesta de mejora, en este caso, está enfocada a informar al Coordinador de los Equipos Docentes que no han incluido la información relativa a la aportación de su asignatura al desarrollo de las competencias genéricas y específicas en la Guía Pública para subsanar esta carencia.

Referencias

Declaración de Bolonia (1999). The European Higher Education Area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

UNED (2009). *Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas de Grado en el EEES*. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERECTORADOS/CALIDAD%20E%20INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MATERIALES%20DIDACTICOS/ORIENTACIONES_GUIA_ESTUDIO_DESCARGABLE.PDF

UNED (2012). *Documento sobre el Mapa de Competencias Genéricas de la UNED*.

Recuperado de

<http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/4BF338607F177D33E040660A326974E7>

UNED (n.d.). *Memoria de Verificación de Grado en Educación Social*. Recuperado de

<http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/9F12B60D4474903BE040660A34706B78>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). www.uned.es