

VOL VI

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)

VOL VI

# EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI  
(ORGANIZADORA)



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisângela Abreu
<b>Organizadoras</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Paula Arcoverde Cavalcanti
<b>Imagem da Capa</b>	Daniel Collier / 123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México  
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru  
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile  
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA  
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha  
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal  
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha  
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe  
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto  
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia  
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha  
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense  
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras  
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina  
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal  
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal  
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru  
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa  
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande  
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol.VI /  
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,  
2022.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
Edição bilíngue  
ISBN 978-65-87396-56-9  
DOI 10.37572/EdArt\_270522569

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.  
I.Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume VI** reúne 20 trabalhos que apresentam diversas análises acerca de métodos, práticas e perspectivas, próprias do campo da educação a partir da ideia de criar e garantir o processo de ensino-aprendizagem significativo. Assim, os sujeitos são considerados como responsáveis pelo seu próprio conhecimento e, os métodos e instrumentos pedagógicos do processo da aprendizagem são constructos sociais que possibilitam experiências e aprendizagens dentro de realidades diversas.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re)direcionada e contextualizada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

## SUMÁRIO

### MÉTODOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

A MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Edson Rodrigues Passos

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225691](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225691)

#### **CAPÍTULO 2..... 10**

ACOSO MORAL Y MALTRATO EN LA SOCIEDAD: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA AFRONTAR LA PROBLEMÁTICA

Sandra Isabel Correa León

Oscar Giovanni Escobar Calle

Marina Parés Sóliva

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225692](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225692)

#### **CAPÍTULO 3..... 21**

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE APOIO A ESTUDANTES FINALISTAS – MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR - NA ESCE/IPS

Maria Dulce da Costa Matos e Coelho

Sandra Cristina Dias Nunes

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225693](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225693)

#### **CAPÍTULO 4..... 29**

APRENDER A LEER CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE TRANSITORIO

Ascencio Maldonado Guerra

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225694](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225694)

#### **CAPÍTULO 5..... 42**

COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

Silvia Carla Comelli Ribeiro

Joel Haroldo Baade

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225695](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225695)

**CAPÍTULO 6..... 53**

DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

María Jesús Vitón de Antonio

Daniela Gonçalves

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225696](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225696)

**CAPÍTULO 7..... 66**

DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMBUSTIÓN EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Sergio Laurella

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225697](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225697)

**CAPÍTULO 8..... 77**

EDUCAR PELO EXEMPLO: INACIANOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AMÉRICA PORTUGUESA (1549-1583)

Leandro Lente de Andrade

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225698](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225698)

**CAPÍTULO 9..... 82**

EL ACTIVISMO DIGITAL COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES A.R.C. "BARRANQUILLA"

Harold Álvarez Campos

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_2705225699](https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225699)

**CAPÍTULO 10..... 95**

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256910](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256910)

**CAPÍTULO 11..... 102**

EL DIAGNÓSTICO DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UCP "ENRIQUE JOSÉ VARONA"

Yolanda Zulueta Robles

Generoso Márquez Záez



Luis Ferreiro Armenteros

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256911](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256911)

**CAPÍTULO 12 .....112**

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM USANDO COMO RECURSO FERRAMENTAS DIGITAIS: O VÍDEO

Teresa Pinto

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256912](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256912)

**CAPÍTULO 13 .....122**

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN EL CONTEXTO DE MEDIACIÓN REMOTA

Karol Cubero Vásquez

Lucia Villanueva Monge

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256913](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256913)

**CAPÍTULO 14 .....134**

HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES (2011-2018)

Fernando Santiago dos Santos

Fernando Manuel Seixas Guimarães

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256914](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256914)

**CAPÍTULO 15 ..... 144**

LAS CARPETAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA. UN DISPOSITIVO QUE RECLAMA UN LUGAR EN LA AGENDA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

María Belén Barrionuevo Vidal

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256915](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256915)

**CAPÍTULO 16 .....156**

METHODS APPLIED IN THE CHANGING PROCESS OF THE STUDIES OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Sigita Saulėnienė

Nijolė Meškėlienė

Jolanta Bareikienė

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_27052256916](https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256916)

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>170</b>
O QUE É E PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA?	
Vera Monteiro Natalie Santos	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256917">https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256917</a>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>184</b>
O QUE É PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): POR ONDE COMEÇAR SUA CONSTRUÇÃO?	
Marly Cristina Barbosa Ribeiro Rosani Ribeiro de Mira Lara Ribeiro do Vale e Paula Wellington Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256918">https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256918</a>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>196</b>
O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Talia Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256919">https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256919</a>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>213</b>
TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DEL INSTITUTO MÁRTIRES 20 DE FEBRERO SECUNDARIA	
Cuitláhuac Rodríguez Campos	
 <a href="https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256920">https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256920</a>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>231</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>232</b>

# CAPÍTULO 1

## A MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Data de submissão: 09/02/2022

Data de aceite: 28/02/2022

**Edson Rodrigues Passos**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0002-7167-1413>

**Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Curitiba - Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

**RESUMO:** A preservação e a valorização dos bens culturais, materiais e imateriais das instituições de ensino, priorizando o aspecto histórico e concreto do tempo, da cultura e das relações sociais, dentro e fora do ambiente escolar, deve ser um dos objetivos das escolas. Partindo desse pressuposto, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná emitiu orientação às escolas da rede pública de educação básica, com o objetivo de criar, em cada uma delas, um Centro de Memória. Este artigo analisa o trabalho desenvolvido durante o ano de 2018, para implantação do Centro de Memórias no Colégio Estadual Professor Narciso Mendes – Ensino Fundamental e Médio, localizado em Curitiba.

Trata-se de estudo de caso, com apoio em pesquisa bibliográfica e documental. Autores como Le Goff e Halbwachs fundamentam as análises contidas no estudo. Como resultado, pode-se afirmar que a criação do memorial escolar trouxe uma contribuição significativa para a reflexão sobre a história da escola nos seus 40 anos de existência.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Centros de Memória. Educação básica.

### SCHOOL MEMORY IN BASIC EDUCATION: A CASE STUDY

**ABSTRACT:** The preservation and enhancement of cultural, material, and immaterial assets of educational institutions, prioritizing the historical and concrete aspect of time, culture, and social relations inside and outside the school environment should be one of the goals of schools. Based on this assumption, the Paraná State Secretary of Education issued guidance to schools in the public network of basic education, with the objective of creating, in each of them, a Memory Center. This article analyzes the work developed during the year 2018, for the implementation of the Center of Memories at Colégio Estadual Professor Narciso Mendes – Ensino Fundamental e Médio, located in Curitiba. This is a case study, supported by bibliographic and documentary research. Authors such as Le Goff and Halbwachs support the analyzes contained in the study. As a result, it can be said that the creation of

the school memorial brought a significant contribution to the reflection on the history of the school in its 40 years of existence.

**KEYWORDS:** History. Memory Center. Basic Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A preservação e a valorização dos bens culturais, materiais e imateriais das instituições de ensino, priorizando o aspecto histórico e concreto do tempo, da cultura e das relações sociais dentro e fora do ambiente escolar deve ser um dos objetivos das escolas. Partindo desse pressuposto, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná emitiu orientação às escolas da rede pública estadual de educação básica, com o objetivo de criar, em cada uma delas, um Centro de Memória.

A orientação para a criação dos Centros de Memória nas escolas, partiu do Museu da Escola Paranaense (MEP), instituição vinculada à Superintendência da Educação do Estado do Paraná, criada em 2013, com o propósito conceitual de resgatar e preservar a memória das escolas públicas no estado. Esta iniciativa possibilitou à comunidade escolar do Colégio Estadual Professor Narciso Mendes – Ensino Fundamental e Médio, fundado em 1978, criar o memorial escolar do colégio, com o intuito de valorizar a memória local e o patrimônio-cultural dos alunos e da comunidade escolar, que deram a sua contribuição no movimento de construção da história da instituição de ensino. Desse modo, este artigo tem como tema central analisar o trabalho desenvolvido durante o ano de 2018, para implantação do Centro de Memórias no Colégio Estadual Professor Narciso Mendes, com o fim de criar a prática da educação patrimonial. Trata-se de um estudo de caso, portanto, com apoio em pesquisa bibliográfica e documental.

A importância de preservar a memória é destacada por Jacques Le Goff, quando afirma que “o conceito de memória é crucial” (2003, p. 419). Sendo a memória a categoria de análise central do artigo, torna-se relevante que se compreenda o seu caráter abrangente. Nesse sentido, a experiência de criar o memorial escolar com os alunos do oitavo ano do ensino fundamental, que corresponde à última série da educação básica, no período estudado, surgiu da necessidade de possibilitar o acesso ao patrimônio cultural dos bens materiais e imateriais da comunidade escolar, que a princípio, estavam esquecidos em almoxarifados, sala de arquivo morto e depósitos, e com isso, promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas escolares, propiciando ao aluno compreender a formação acerca do patrimônio cultural disponível. Isso implicou em identificar, catalogar e restaurar objetos, documentos, fotografias, bandeira, hino, uniformes, mapas antigos, livros antigos, jornais, revistas, livros, como fontes documentais. Essa atividade prática permitiu que os alunos compreendessem um pouco da história da instituição de ensino

em um determinado período da história, que ainda desconheciam. Vale lembrar o que Le Goff reitera, ao se referir ao tema patrimônio histórico-cultural e memória:

A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é, sobretudo oral, ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2003, p. 469-470).

A memória é possível pelos acontecimentos decorrentes entre passado e presente, vivenciados coletiva ou individualmente. Nesse sentido, o espaço da escola em si, a cantina, a sala do diretor, a entrada, os corredores, os pisos, as paredes, entre outros espaços, são lugares de memória. Destaque-se que, no campo simbólico das estruturas sociais da escola, a memória pode ser objeto de disputas por grupos antagônicos: são as disputas pela autoridade, pela legitimidade e pelo domínio, como exemplo, as disputas para eleger o dirigente escolar. Nesses momentos, na maior parte das vezes, faz-se o uso de memórias para suprimir fatos desagradáveis ou reforçar a valorização de experiências históricas, a depender das intenções entre os concorrentes.

Halbwachs, em sua obra *A Memória Coletiva* (1990), postula que mesmo a memória mais individual remete sempre ao coletivo. No caso da escola, a memória coletiva advém das lembranças dos sujeitos que fizeram parte da história da instituição: professores, gestores, funcionários, alunos, pais, famílias e a comunidade escolar. Desse modo, a criação do memorial escolar tem por objetivo reconstruir a memória individual e coletiva, auxiliar a aprendizagem significativa, fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade dos sujeitos, além de preservar os bens materiais e culturais da história da escola, principalmente daqueles que se dedicaram a construir a história a partir da vivência no contexto da vida prática escolar.

## 2 O ESTUDO DE CASO

Historicamente, têm-se dado pouca importância à preservação da memória escolar por meio da restauração e da organização de objetos (mobiliários, máquinas, fotografias, documentos etc.). Diante dessa realidade, as orientações emanadas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, apresentam os centros de memória como:

[...] lugares destinados à proteção do patrimônio cultural (local e/ou regional), como parte constituinte do Museu da Escola Paranaense. São destinados a salvaguardar a memória escolar com o propósito de (re)significar e valorizar a história das instituições escolares junto às gerações presentes e futuras, contribuindo para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertença das comunidades envolvidas (PARANÁ, 2017, p. 2).

A partir da orientação citada, pôde-se então, organizar uma metodologia de trabalho, tendo a realidade da escola como campo de pesquisa e investigação por parte de professores e alunos. Assim, “o professor [...] não apenas ensina, transmitindo conhecimentos – ele investiga aprende, questiona, estimula, organiza, orienta e sistematiza” (FONSECA, 2003, p. 122). É nesse sentido, que o aluno passa a ter uma participação mais significativa no processo da própria aprendizagem, isto é, ao ser posto em contato direto com os arquivos fotográficos, materiais didáticos, documentos, máquinas e objetos, acaba assumindo o protagonismo ao ter que ler, discutir e pesquisar informações.

Diante dos pressupostos abordados, a metodologia empregada na criação do memorial foi a pesquisa empírica, fundamentada no levantamento bibliográfico sobre compartilhamento. O trabalho foi executado de acordo com as seguintes fases:

#### 1ª Fase:

- Oportunizar e despertar a comunidade escolar;
- Fazer um levantamento prévio, que consiste em: localizar o acervo: arquivo morto, depósitos, sótão etc., (documentos, livros, atas, móveis, objetos, entre outros); observar e relatar as condições de armazenamento do material (descrição breve e registro fotográfico); identificação dos sujeitos (professores, funcionários, alunos), que fizeram parte da história do estabelecimento de ensino, a fim de coletar depoimentos, e compor o acervo histórico da escola, o que implica o trabalho com a metodologia da História Oral.

#### 2ª Fase:

- Acionar o Conselho Escolar socializando o convite à comunidade local em geral;
- Criar o Grupo de Trabalho (GT) vinculado ao Conselho Escolar (registrando na Ata do Conselho como forma de torná-lo oficial). Na reunião do Conselho Escolar se definirá o número de integrantes do GT, podendo-se organizar subgrupos de trabalho;
- Eleger como integrantes do Grupo de Trabalho pelo menos um professor e um funcionário que sejam efetivos do estabelecimento de ensino.

#### 3ª Fase:

- Exposição do resultado preliminar realizado pelo Grupo de Trabalho à comunidade escolar;
- Criação permanente do Centro de Memória, documentado em Ata;
- Criação do grupo, integrantes/suplentes, permanente, responsável por dirigir os trabalhos referentes ao Centro de Memória;

- Digitalizar o acervo/virtual;
- Disponibilizar o acervo no site da escola, a fim de socializar o trabalho realizado e receber doações de alunos egressos (documentos, fotografias e vídeos digitalizados), ampliando o acervo histórico da escola.

Os participantes desse trabalho foram os professores e alunos (8º anos) do colégio estudado, totalizando três turmas, com aproximadamente 30 alunos cada. Foram organizadas equipes de trabalho e distribuídas funções para todos os alunos. A exposição do memorial escolar ocupa um espaço específico do colégio. Todas as peças do acervo foram catalogadas pelos alunos. A visita ao memorial é aberta nos três turnos do colégio.

Entre os destaques do acervo do memorial, deu-se especial atenção aos registros fotográficos, do início da década 80 até o presente momento. Foram utilizados os seguintes níveis de descrição para montar o painel fotográfico: título principal (datas cívicas, festividades, apresentações culturais e esportivas, formaturas etc.), local e data da fotografia. As fotografias foram reproduzidas para a exposição, com a intenção de resguardar e preservar a segurança dos originais.

Sobre a importância da fotografia como acervo documental para recuperar informações e compreender a história numa perspectiva crítica, Kossoy afirma:

A fotografia é, pois, arte e documento a um só tempo. É criação e testemunho amalgamados; binômio indivisível, revelador e unívoco, cuja terrível ambiguidade nos informa e confunde, também, a um só tempo. Por maior que seja a fidelidade da fotografia em relação ao assunto, ela nunca escapará do fato de ser uma **representação do real**. Uma representação selecionada através de um **filtro cultural** que é seu autor: o fotógrafo. A fotografia é, portanto, o resultado de uma leitura particular do real, ou melhor, de uma interpretação pessoal aprioristicamente carregada de pré-conceitos e pré-juízos acerca do mundo e da vida. [...] (KOSSOY, 1988, p. 161-162).

Desse modo, na criação do memorial, considerou-se a importância da imagem fotográfica no contexto social escolar, no sentido de ampliar e propor sugestões de leitura da história da escola, como fonte documental para compreender a realidade local da instituição. Nesse sentido, em relação aos teóricos da imagem e da fotografia adotou-se como referencial do campo temático, os seguintes autores, que auxiliaram na compreensão da estrita relação entre história, fotografia e memória: Ciavatta (2002); Dubois (1998); Soulages (2010); Kossoy (1998); Bourdieu (2003).

No contexto da explanação teórica, apresentam-se algumas imagens fotográficas (Figuras 1 a 6) do *Memorial Professor Narciso Mendes*, no Colégio Professor Narciso Mendes. Nessa ocasião, os alunos participaram de Oficinas de Digitação, em máquinas de escrever antigas e manusearam mimeógrafos a álcool com papel estêncil.

Figura 1. Oficina de mimeógrafo.



Fonte: Passos (2018)

Figura 2. Exposição de máquinas antigas.



Fonte: Passos (2018)

Figura 3. Oficina de datilografia.



Fonte: Passos (2018)



Figura 4. Exposição de pintura.



Fonte: Passos (2018)

Figura 5. Exposição de objetos antigos.



Fonte: Passos (2018)

Figura 6. Oficina de datilografia.



Fonte: Passos (2018)

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do memorial escolar no Colégio Professor Narciso Mendes, trouxe uma contribuição significativa para a reflexão sobre a história da escola nos seus 40 anos de existência. Além disso, proporcionou aos alunos, professores e comunidade escolar, a convicção de que é possível reconstruir e preservar a memória individual e coletiva e a identidade de grupos sociais a partir da valorização da história local e da recuperação e releitura da narrativa histórica adormecida nos arquivos escolares e objetos.

O projeto logrou êxito, pois observou-se grande interesse pela história da instituição, principalmente em questões relacionadas à arquitetura do prédio, à origem do patriarca da escola, à identidade de professores homenageados com placas de bronze na entrada dos pavilhões, ao hino e à bandeira da escola. Foi possível perceber, portanto, que a criação do memorial contribuiu para o desenvolvimento da consciência histórica e crítica dos alunos, professores e a comunidade escolar, principalmente, por conta da necessidade de preservar os bens materiais e imateriais com a intenção de preservar a história e a identidade da instituição.

Por fim, é importante destacar, que o memorial da escola é de natureza interdisciplinar, sendo assim, é responsabilidade de todas as áreas no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CIAVATTA, M. **O mundo do trabalho em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papius, 1998.

FONSECA, S.G. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papius, 2003.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

KOSSOY, B. Análise e interpretação do documento fotográfico: novas abordagens. In Seminário Perspectivas do Ensino de História, São Paulo, **Anais...** São Paulo: USP, 1988, p. 161-162.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

PARANÁ. **Orientação nº 27/2017 – SUED/SEED**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação, 2017.

PASSOS, E. **Fotografias memorial professor Narciso Mendes**. Curitiba: Colégio Professor Narciso Mendes, 2018.

SOULAGES, F. **Estética da fotografia**. São Paulo: Senac, 2010.

## CAPÍTULO 2

### ACOSO MORAL Y MALTRATO EN LA SOCIEDAD: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA AFRONTAR LA PROBLEMÁTICA

Data de submissão: 12/02/2022

Data de aceite: 28/02/2022

**Marina Parés Sóliva**

Diplomada en Trabajo Social

Universidad de Barcelona

Perito Social Jurídico

Experta en Acoso Moral

Presidenta del Servicio Europeo de  
Información sobre el Mobbing (SEDISEM)

España

CV

**Sandra Isabel Correa León**

Doctora en Jurisprudencia

Abogada. Lic. Ciencias Políticas y Sociales

Investigadora Especializada en

Acoso y Linchamiento Mediático

Plantea que el Sistema hace del Acoso Moral  
su Patrón Educativo Silencioso

Ex Ministra de Educación

Cultura y Deportes de Ecuador

CV

**Oscar Giovanni Escobar Calle**

Psicólogo Clínico

Ministerio de Salud Pública (MSP)

Intervención Psicológica en

Adicciones Investigador sobre la

Incidencia y Prevalencia de Problemas

Psicosociales vs Estrategias de

Afrontamiento como la

Promoción de la Salud y la

Prevención Primaria

Ecuador

CV

**RESUMEN:** Se muestra la problemática que viven las sociedades respecto al acoso moral, sentido en el que la operatividad inherente a esta fenomenología, es identificable en todos los ámbitos, para el efecto, en el ámbito educativo laboral y/o escolar. La metodología utilizada es descriptiva porque identifica –entre otras- diversas afectaciones en el **ambiente laboral** (mobbing) problemas psicosociales generadores de **precarización, trastornos psicológicos como el estrés, ansiedad, depresión, síndrome del quemado**; en el **ambiente escolar** (bullying) **afectaciones psicológicas, violencia entre pares, disfunción educativa, deserción escolar, baja autoestima, conductas autolíticas en las víctimas, en el ambiente social** (con medios de comunicación de masas) **afectaciones como disociación cognitiva, irritabilidad, envilecimiento**. Se propone **observar** para entender la problemática desde una valoración multiconceptual y multidisciplinaria abordada con diversos enfoques para **conseguir la**

**resolución profesional, humana, social e integral de los casos** de mobbing y bullying que se producen en el ambiente educativo. Se enfoca en **exponer la problemática y hallar las posibles soluciones para tratarla**, dentro de la cual se encuentra como **estrategia imprescindible la educación** sistemática y sistémica que fomente el desarrollo de habilidades sociales desarrolladas para la resolución afectiva y efectiva de conflictos en la sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Acoso. Mobbing. Bullying. Educación. Habilidades sociales.

## MORAL HARASSMENT AND MISTREATMENT IN SOCIETY: EDUCATIONAL STRATEGIES TO ADDRESS THE PROBLEM

**ABSTRACT:** The problems that societies live with respect to moral harassment are shown, a sense in which the operation inherent to this phenomenology is identifiable in all areas, for this purpose, in the educational, work and/or school environment. The methodology used is descriptive because it identifies -among others- various affectations in the work environment (mobbing), psychosocial problems that generate precariousness, psychological disorders such as stress, anxiety, depression, burnout syndrome; in the school environment (bullying) psychological affectations, violence among peers, educational dysfunction, school desertion, low self-esteem, self-injurious behavior in the victims, in the social environment (with mass media) affectations such as cognitive dissociation, irritability, debasement. It is proposed to observe to understand the problem from a multiconceptual and multidisciplinary assessment approached with different approaches to achieve the professional, human, social and comprehensive resolution of cases of mobbing and bullying that occur in the educational environment. It focuses on exposing the problem and finding possible solutions to deal with it, within which systematic and systemic education is an essential strategy that encourages the development of social skills developed for the affective and effective resolution of conflicts in society.

**KEYWORDS:** Harassment. Mobbing. Bullying. Education. Social skills.

### 1 INTRODUCCIÓN

Las condiciones actuales en las que se desenvuelven las personas en la sociedad reflejan comportamientos y conductas normalizadas al grado de sólo juzgarlas o sólo justificarlas sin observar para comprender y transformar los ambientes de maltrato y vulneración del área afectiva de compañeros de trabajo y/o de estudio con epítetos y descalificativos que -sistemáticamente emitidos- configuran el acoso laboral y/o escolar, fenomenología recurrente al intencionado uso del ninguneo, aspectos emocionales, psicológicos, físicos y/o sexuales de las víctimas, para minar la capacidad de emprender relaciones interpersonales asertivas y enriquecedoras que disminuyan los riesgos psicosociales que ocasionan la alteración del bienestar físico y psicológico de las personas en el ámbito laboral y/o escolar, al incidir directa e indirectamente sobre el recurso humano de las instituciones y/o las organizaciones, además de las relaciones

familiares, circunstancia desencadenante de un sinnúmero de problemas de salud en el sujeto atacado. *“En la última década, la Unión Europea (UE) ha venido alertando sobre la emergencia de riesgos de naturaleza psicosocial en contextos laborales, centrando en este tipo de riesgos las estrategias comunitarias sobre salud y seguridad laboral”* (Bardera, et al., 2014, p. 4). **UNICEF** (2014), en la campaña para prevenir la violencia contra los niños, niñas y adolescentes (NNA) evidenció que *“cada cinco minutos, en algún lugar del mundo, un niño muere como consecuencia de la violencia”*, lo que determina el grado de vulnerabilidad en el que se encuentran como grupo de atención prioritaria al que debería dirigirse todas las acciones de cuidado, prevención e intervención efectiva desde el Estado, para detectar, disminuir y erradicar situaciones de acoso en todo ámbito: educativo, laboral, mediático, familiar. **UNESCO** señala que la violencia juvenil está correlacionada a situaciones presentes en el entorno escolar, en el que 2 de cada 10 alumnos en diferentes partes del mundo conviven con el flagelo del acoso y violencia escolar, lo que en cifras equivale a cerca de 246 millones de NNA (niños/as) y/o adolescentes. Dentro de los múltiples tipos de violencia y acoso escolar, el verbal es el que más se destaca, seguido por el que se hace a través de las redes sociales e internet. Este estudio además indica que el 34% de los NNA y adolescentes entre 11 y 13 años han sido objeto de algún tipo de violencia o acoso escolar y un 8% afirma sufrir esto diariamente, evidenciándose la multicausalidad de factores personales, familiares y socioeconómicos que inciden en generar riesgo de deserción del sistema educativo.

El Acoso Escolar no es un conflicto de intereses donde sea posible tan solo la mediación. Tergiversar, trivializar y banalizar el acoso escolar extiende y propaga el problema. Es preciso identificar holísticamente la conducta del acoso en cualquier ámbito con un enfoque multiconceptual, multidisciplinario y recomendar estrategias para resolver la problemática de acoso escolar o bullying, como la violencia moral que se da entre pares del alumnado; además del acoso laboral o mobbing como la violencia moral que se da entre adultos que laboran en el escenario educativo.

## 2 CONCEPTOS SOBRE ACOSO MORAL

**Konrad Lorenz** (1973) fundador de la etología, ciencia del comportamiento animal como humano, definió esta situación con el verbo inglés *“to mob”* que es atacar con violencia; además generó investigaciones concretas sobre el acoso grupal entendido como el ataque coludido de muchedumbre, manada, plebe, horda, turba (Correa León, 2008). **Brodsky** (1976), indica al fenómeno como situaciones estresantes en las cuales se desenvuelven los trabajadores de aquella época que -no siendo una investigación a fondo

sobre acoso moral- aportó el inicio de estudios acerca del mobbing en los ambientes laborales. **Leymann** (1996) señala que el mobbing o psicoterror en la vida laboral se expresa en la forma de comunicarse con hostilidad y desprovista de ética, por uno o muchos individuos hacia un único individuo, quien como consecuencia de esta conducta, se aísla en una situación de soledad e indefensión prolongada, escenario que se repite sistemáticamente semana tras semana por un periodo prolongado de tiempo de al menos seis meses, con características sintetizadas en bloques de preguntas -test de Leymann- que validan si existe acoso moral: **a)** Limitar la comunicación, no se le da toda la información que debiera tener. **b)** Limitar el contacto social, se le aísla físicamente de sus compañeros. **c)** Desprestigiar a su persona ante sus compañeros por medio de bromas desagradables sobre su persona. **d)** Desprestigiar y desacreditar su capacidad profesional y laboral, no se valora el trabajo que realiza o no se le encarga trabajo. **e)** Comprometer la salud, bien sea con amenazas físicas más o menos violentas o destrozando sus pertenencias.

El desenvolvimiento de los individuos está determinado por las actividades que realiza y cómo las realiza para crear ambientes adecuados en los cuales convivir, aspecto en el que estamos ante el riesgo de que el trabajo humano puede ser que lleve a las personas a la excelencia o pueda provocar daños de gran magnitud a la salud tanto física como mental (Moreno, 2011).

El acoso moral es una forma de maltrato psicológico evidenciado en comportamientos abusivos, palabras, humillaciones, actos, gestos o escritos que puedan atentar contra la personalidad, la dignidad y/o la integridad física y psicológica de un individuo, aspectos en los que la convivencia con los demás compañeros de trabajo se ve dificultada en detrimento del ambiente laboral. Marie France Hirigoyen indica que *“considerar a la víctima cómplice o responsable es negar la gravedad de los actos de su agresor, la intención del psicópata de destruir moral y físicamente a su víctima, y la existencia del asesinato psíquico”* (citado de Correa León, 2008, p. 9).

## 2.1 LA PROBLEMÁTICA: EL ACOSO ESCOLAR O BULLYING

En 1972 el termino bullying lo usaría el médico Peter-Paul Heinemann para describir la conducta hostil de ciertos niños con respecto a otros en las escuelas. El “bullying” más que la violencia de organización, es la violencia ejercida entre pares reunidos en contra de otro par solitario (Correa León, 2008). Leymann (1996) dice: *“Propongo mantener el término bullying para las agresiones sociales entre niños y adolescentes en la escuela, y reservar el término mobbing para la conducta adulta”*. En los casos de bullying *“hay algunas características que actúan como factores de riesgo,*

tales como las deficiencias de empatía, impulsividad e hiperactividad” (Serrano, 2015, p. 198); **reconocer la problemática incluyendo a los agresores, exige discernir la causa y antecedente presente en el modelo educativo** de origen autoritario, permisivo, retributivo, inquisitivo, negligente y desestructurado familiarmente, factores sociales que detonan el apareamiento de conductas violentas hacia los compañeros de clase. Los **medios de comunicación siendo agentes educativos colectivos, evaden** asumir su incidencia en la conducta descrita que finaliza de tres maneras: suicidio, homicidio o que la víctima se vaya del ambiente de acoso, ésta última fortalece la conducta del bullying y/o mobbing, **por el precedente que deja**; medios de comunicación que tienden a minimizar las estadísticas de violencia escolar, con el insano propósito de tranquilizar y/o distraer con eufemismos tales como: ‘indisciplina’, ‘conductas disruptivas’, ‘dificultad de convivencia’, “odio injustificado”, “si no es para tanto”, “cosas de NNA y adolescentes”, “así mismo es”, “son casos aislados”, tratamiento que prueba el generalizado síndrome social de estocolmo (reproduce mentalidad del opresor), del emperador (miedo reverencial al abusador), de negación que infecta y precariza a las instituciones, y disociación cognitiva generalizada (Correa León, 2008).

## 2.2 ABORDAJE MULTIDISCIPLINARIO DEL ACOSO MORAL O MOBBING

La problemática conductual presente en todas las sociedades está caracterizada por la afectación psicológica profunda en sus víctimas, desde lo fisiológico-psicológico individual hasta lo familiar y psicosocial colectivo. El burnout o síndrome del quemado demuestra la existencia de consecuencias extremas; *“tanto es así que a nivel de la organización el Burnout puede ocasionar un aumento de la tasa de accidentalidad laboral o de ausentismo, ya que estas consecuencias están estrechamente ligadas a las condiciones de trabajo”* (Espeleta, 2015).

Marie France Hirigoyen (citada de Correa León, S 2008, p. 9), afirma que *“la solución a un problema de acoso moral puede darse de manera multidisciplinar y cada una de las partes que intervienen tienen que estar en su lugar: Los sindicatos y la inspección de trabajo deben intervenir en los abusos manifiestos y en todo lo que es colectivo”*. Los departamentos educativos, las directivas de curso, la junta de la escuela -entre otros- deben avocar conocimiento y seguir los protocolos previstos (expeditos), caso contrario se activan procesos de revictimización, depresión profunda, ansiedad, conductas autolíticas, burocratismo perverso y parasuicida, consecuencia directa de la interacción tóxica que se da en el ambiente laboral y/o escolar.



## 2.3 ACOSO ESCOLAR O BULLYING

Clave es reconocer **que** no hay diferencias entre colegios públicos, convencionales y/o privados, **que** el 60% de los acosadores acabará cometiendo un delito antes de cumplir 24 años (Informe Cisneros 2006), **que** en los centros educativos sigue imperando la conducta que fomenta pasar del silencio de la ley a la ley del silencio, y **que** los padres de los NNA acosadores/as se resisten asumir la situación que les supone aceptar no conocen a sus hijos/as, problema cada vez más usual en la sociedad donde muchos padres cohabitan con sus hijos/as pero no conviven con ellos, además de ser estos espacios familiares los generadores y/o alimentadores de la conducta de acoso moral. Estadísticamente se conoce el 20% de los casos de maltrato a menores, el 80% de los maltratos se produce en el seno familiar, dado que los NNA y adolescentes reciben violencia de forma positiva a través de diferentes medios como la televisión, la radio, la prensa escrita, el ciberespacio y/o demás medios de comunicación de masas. En una política pública, le corresponde al Estado a través de las instancias competentes y con equipos eficaces de trabajo profesional multidisciplinario necesario de ser estandarizado mediante un protocolo que se ha de reconocer como un diseño base (Parés Sóliva, M 2004), en consecuencia, hemos de generar protocolos especializados de intervención efectiva, eficiente y eficaz en casos de acoso laboral, acoso escolar y/o acoso-linchamiento social con medios de comunicación.

Coincido con mi maestra (Marina Parés Sóliva) en el imprescindible diseño base de un protocolo de prevención, intervención, sanción restaurativa efectiva en casos de acoso escolar o bullying, **adoptándolo y adaptándolo** como prioridad eficaz para los casos de acoso escolar, propuesta contenida en dos premisas de **intervención restaurativa** que se ha de exigir tengan obligatoriamente las instituciones educativas, como requisito imprescindible para su funcionamiento:

**Primera premisa:** **a) Reconocer** que estamos ante la presencia de un **acoso grupal** (más de uno). **b) Reconocer** que estamos ante la presencia de la víctima agredida en estado de **indefensión** y/o desigualdad ante el ataque grupal del que es objeto.

**Segunda premisa:** **a) Dar apoyo incondicional** al NNA y/o adolescente inmerso en este caso, quien como víctima de la violencia escolar de sus pares ha de contar con la **disposición** institucional de **respeto absoluto a su palabra y a la versión** de los hechos que cuenta. **b) Honrar la participación de la víctima** en la toma de decisiones relacionadas con las maneras de intervenir y los tiempos de intervención.

### 3 METODOLOGIA

Es **imprescindible adaptarla según el ambiente**: si en el trabajo-mobbing caracterizado por darse entre adultos y tener organización; si en la escuela-bullying caracterizado por no tener organización y darse entre pares que se conducen cruelmente para someter, amilantar, humillar, ningunear, intimidar, amenazar u obtener algo mediante el chantaje, uso y abuso de vejaciones en contra de la dignidad del NNA y/o adolescente víctima, denostando su integridad. Estadísticamente, en el acoso escolar o bullying, domina el tipo de violencia emocional mayoritariamente ocurrida en el aula y/o patio de los centros escolares, la que sin **intervención efectiva del entorno social** de la víctima, se instaura como conducta crónica permanente por el silencio, anomia, normalización, justificación, indiferencia, indolencia y/o complicidad de otros/as compañeros/as pares y/o adultos que hacen de mirones, espectadores y/o testigos mudos que no hacen nada, consecuencia de la educación recibida, para dejar hacer y dejar pasar sin indignarse ante el abuso, violencia e injusticia; o, por el ponciopilatismo social de lavarse las manos y ensuciarse la conciencia (Correa León, S 2002); o, porque tienen relación con el instigador principal, o, porque creen que no es para tanto, o, porque dicen que el problema no les compete; o, por una previa inquina personal en contra de la víctima, ocasión usada para la expresión de las más bajas pasiones del ser humano (Parés Sóliva, M 2002). El protocolo de prevención, intervención y **sanción restaurativa** de acoso escolar o bullying, debe ser –obligatoriamente- aplicado y replicado por las instancias competentes.

- a) **Pautas de intervención**: Hablar con un NNA y/ o adolescente que ha perdido la confianza en sus semejantes y sufrido agresiones de sus compañeros/as, **imponer ser cuidadosos con el tono empleado**; todo resquicio de ira puede revictimizarle. **Es imprescindible**: - **Rehusarse** a reproducir el mecanismo atribucional caracterizado por culpar al escolar de su situación, previniendo la presencia de miedo reverencial al abusador, justificación y/o reproducción de la mentalidad del abusador. - **Negarse** a pensar que la víctima es una persona débil, pues ella posee un alto nivel de resiliencia, siendo precisamente ésta la que molesta al instigador principal y grupo atacante, cuyo fin último es romper dicha resistencia con violencia psicológica. - **Identificar** al líder o lideresa manipulador/a e instigador/a principal del acoso escolar gatillado, para no fracasar en la intervención sobre el grupo acosador. - **Dejar** en claro en las reuniones del tutor/a con los padres del NNA y/o adolescente víctima, que no se van a tolerar más agresiones. - **Buscar** la colaboración y compromiso de la Dirección escolar para diseñar conjuntamente el protocolo de diseño base.

- b) **Líneas de Intervención:** El protocolo de prevención, intervención y **sanción restaurativa** de acoso escolar o bullying, tiene dos apartados: **1) La intervención escolar:** **a. Intervención dentro del aula** el trabajo recaerá sobre el tutor/a, quien incluirá trabajar con los NNA y/o adolescentes protagonistas y el grupo clase, debiendo incidir con acciones coordinadas desde el profesorado, los padres y la dirección escolar. Tres (3) aspectos al mismo tiempo: **sobre** el NNA y/o adolescente víctima, **sobre** los/as acosadores-grupo acosador, **sobre** el grupo clase que ha presenciado las agresiones al NNA y/o adolescente-víctima. **b. Intervención con el resto de profesores/as** misma que recaerá más en la dirección escolar, dado que habrá que contar con la colaboración de toda la plantilla docente para implementar medidas disuasorias de otros posibles acosos escolares, observados como conducta.
- 2) La intervención familiar:** **a. Con la familia del NNA y/o adolescente víctima,** abordar los **ejes** de protección, aceptación, reconocimiento, seguridad; **con** los padres del **NNA y/o adolescente acosador principal** y grupo de los otros niños y adolescentes violentos, abordar los **ejes** de control, detección, responsabilidad, disgregación, conexión restaurativa; **con** los padres del **grupo de la clase-mirones,** espectadores, testigos mudos-víctimas secundarias, abordar los **ejes** de reacción, reflexión, convivencia, solidaridad, empatía.

**Análisis sobre la condición activa y pasiva de la sociedad ante el acoso moral y estrategias para combatirlo.-** La estrategia más eficaz para combatir el acoso moral es la **educación** que posibilite activar calidad de vida en los planteles educativos, mediante diversas tácticas psicopedagógicas que potencien el desarrollo de la comunicación asertiva y los valores entre los/as estudiantes, docentes, padres de familia y directivos. Las dificultades en el aprendizaje se dan entre la concepción y aplicación de información influenciadas por la interacción de emociones y sentimientos (García, 2012, p. 103).

Las estrategias de aprendizaje pueden **percibirse en tres aspectos:** cognitivas, oréticas y metacognitivas, siendo imprescindible desarrollar habilidades para afrontar las diversas problemáticas, con enfoque en la actividad reflexiva, potenciándose la **conciencia** del aprendizaje y control del mismo, además de su importancia en la instrucción y desarrollo de habilidades sociales (Allueva 2002). Las estrategias de aprendizaje establecidas en la institución educativa y en los métodos de enseñanza de los padres han de recurrir siempre a resolver problemas que se dan entre los alumnos cuando existen casos de bullying; *“(...) si la formación de los hijos en las virtudes humanas*

va a ser algo operativo, los padres tendrán que poner intencionalidad en su desarrollo. Para ello hace falta estar convencido de su importancia (...)" (Montesinos, 2014, p. 39).

El **Ecuador (2018)** cuenta con un marco jurídico que desde el Estado tutela a las víctimas ante actos y conductas de violencia y **sanciona restaurativamente** a los infractores, entre ellos: Constitución del Ecuador Arts. 11, 33, 66, 78, 81, 326, 331. Ley Orgánica del Sector Público "*comportamiento atentatorio contra la dignidad (...)*". Ley Orgánica de Educación Intercultural: Arts. 14, 65, 66, 132, 134. 343. Código de La Niñez y Adolescencia: Arts. 66, 67, 100, 101, 217, 260. Código Civil Arts. 2219, 2220. Código de Trabajo Arts.- 42 # 36, 44 literal m, #46,172 # 8, 173 #4, 545 #8. Código Penal Arts. 212 #7. 422 Código Orgánico Integral Penal. Ley Orgánica de Comunicación Arts.- 10, 24, 25, 26.

## 4 CONCLUSIONES

**1.-** Si conseguimos cambiar la frase "*lo que le pasa*" por "*lo que le están haciendo*", nuestra postura ante los actos violentos y desestabilizadores será distinta.

**2.-** Las expresiones de acoso moral –laboral y/o escolar- se han llegado a normalizar en la sociedad, no debiéndose tomar como una conducta lúdica de divertimento e interrelación personal, sino como un proceso meticuloso de perversa destrucción con pequeñas actuaciones que aisladas podrían parecer insignificantes, pero que sistemáticamente repetidas tienen efectos devastadores; conductas legitimadas con su aceptación en el diario vivir, gen gatillador de abusos y maltratos inherente a un **sistema cultural funcional** a la ley del más fuerte, más indecente, más insolente, lógica patriarcal que presenta como debilidad la honradez y la vocación de una cultura de paz.

**3.-** La metacognición o conocimiento procedimental, es imprescindible en todo este proceso ya que fomenta la estrategia de aprendizaje más adecuada para abordar ésta problemática en dependencia a las capacidades e intereses de cada uno de los escolares; nuevas estrategias cognitivas, oréticas y metacognitivas envuelven a todo el círculo primario de apoyo que afronta casos de bullying, círculo que merced a ellas expresa de forma más adecuada la comprensión de ésta problemática, trascendiendo el hacerlo tan sólo desde el cumplimiento de asignaturas, talleres y charlas a las que se debe asistir obligado. La **concienciación** de esta problemática permite generar **estrategias restaurativas** para disolver los conflictos en el ámbito educativo laboral y/o escolar.

**4.-** En las relaciones sociales es vital reconocer que para que la calidad de vida sea óptima es necesario desarrollar la inteligencia emocional basada en **dos** aspectos: **primero**, enfocado en las relaciones sociales y el manejo de diferencias y conflictos; **segundo**, enfocado en el desarrollo de autoestima, asertividad y resiliencia en pro de salud mental, siendo

imprescindible nutrir las habilidades sociales potenciadoras de asertividad conducente a la **solución restaurativa** de problemas mediante una comunicación abierta y en procura del bienestar común, **semilla** de un mundo mejor. La respuesta social integral, preventiva y temprana del **entorno social** de una víctima de acoso moral -mobbing o bullying con o sin medios de comunicación- es el **factótum del protocolo del diseño base**, con énfasis especial en la tutela de derechos de los grupos de atención prioritaria como lo son NNA y/o adolescentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allueva, P.** (2002). Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia.
- Bardera, M., García-Silgo, M., & Pastor, A.** (2014). Gestión de estrés en las fuerzas armadas. Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE), Vol. 1(Núm. 4), pp. 1-24.
- Correa León, S** (2002) Mobbing: Patrón Educativo Silencioso, recuperado de [https://www.academia.edu/6858224/Mobbing\\_Patr%C3%B3n\\_Educativo\\_Silencioso](https://www.academia.edu/6858224/Mobbing_Patr%C3%B3n_Educativo_Silencioso)
- Correa León, S** (2008). 7.3 Ecuador. Proyecto de Ley. No Acoso Moral o Mobbing, recuperado de [https://www.academia.edu/35349484/7.3\\_ECUADOR\\_PROYECTO\\_DE\\_LEY\\_NO\\_ACSO\\_MORAL\\_O\\_MOBBING](https://www.academia.edu/35349484/7.3_ECUADOR_PROYECTO_DE_LEY_NO_ACSO_MORAL_O_MOBBING)
- Correa León, S** (2008) Conferencia magistral UCL, recuperado de: [https://www.academia.edu/35349486/7.4\\_CONFERENCIA\\_MAGISTRAL\\_UCL\\_XII\\_Anivrsario\\_de\\_Vida\\_Institucional](https://www.academia.edu/35349486/7.4_CONFERENCIA_MAGISTRAL_UCL_XII_Anivrsario_de_Vida_Institucional)
- Correa León, S.** (2014). Insumos para legislar y romper la impunidad en casos de acoso escolar o bullying, recuperado de: [https://www.academia.edu/12299877/ECUADORLEGISLAR\\_INTERVENCION\\_CASOS\\_ACSO\\_ESCOLAR\\_O\\_BULLYING](https://www.academia.edu/12299877/ECUADORLEGISLAR_INTERVENCION_CASOS_ACSO_ESCOLAR_O_BULLYING)
- Correa León, S** (2013) Eduardo Bustos Villar Marcelo Caputo Elizabeth Aranda Coria Mariel Gimenez (compiladores) Hostigamiento Psicológico Laboral e Institucional en Iberoamérica: página 181, 203, **Soto, Wanda** 707, 795. Recuperado de [https://www.academia.edu/16704112/HOSTIGAMIENTO\\_PSICOLOGICO\\_LABORAL\\_ENSTITUCIONAL\\_EN\\_IBEROAMERICA\\_ESTADO\\_DEL\\_ARTE\\_Y\\_EXPERIENCIAS\\_DE\\_NTERVENCION](https://www.academia.edu/16704112/HOSTIGAMIENTO_PSICOLOGICO_LABORAL_ENSTITUCIONAL_EN_IBEROAMERICA_ESTADO_DEL_ARTE_Y_EXPERIENCIAS_DE_NTERVENCION)
- Espeleta, P.** (2015). Los riesgos psicosociales: causas, consecuencias y posibles soluciones. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Estudio Cisneros X “Violencia y Acoso Escolar en España”** (2006), recuperado de: [https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-xviolencia\\_acoso-2006120p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2012/05/cisneros-xviolencia_acoso-2006120p.pdf)
- Fragoso, R.** (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?, Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. 6, Núm. 16, pp. 110-125.
- García, J.** (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, Vol.36, Núm. 1, pp. 97-109.
- Leymann, H. & Gustafson, A.** (1996). Mobbing at work and the development of post traumatic stress disorders. Rev. European Journal of Work and Organizational Psychology, núm. 2, pp. 115-126.

**Montesinos, R.** (2014). Guía para las familias: como promover hábitos saludables y el desarrollo socioeducativo en niños y niñas a través del ocio y el tiempo libre. Madrid: CEAPA.

**Moreno, B.** (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. Rev. Medicina y seguridad del trabajo, Vol. 57 (Núm. 1), pp. 4-19.

**OMS.** (2017). Organización Mundial de la Salud, recuperado el 14 de octubre de 2018 de: <http://www.who.int/topics/depression/es/>

**Pares Sóliva, M** (2004), Proyecto de intervención sobre bullying en la escuela (I.II.III), recuperado de [http://www.belt.es/expertos/HOME2\\_experto.asp?id=3373](http://www.belt.es/expertos/HOME2_experto.asp?id=3373)

**Serrano, A.** (2015). Reflexiones en torno a la respuesta educativa frente a la violencia escolar. EDETANIA, Vol. 2 (Núm. 47), pp. 195-204.

**UNESCO. (2017).** Violencia Juvenil Y Acoso Escolar En El Contexto de La Economía Informal. Presentación de la Directora del IPES María Gladys Valero en el Foro sobre las Violencias Urbanas y Educación para la Convivencia y la Paz, que se llevó a cabo en Madrid, 19-21 de abril de 2017 página 2, recuperado de [http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios\\_e\\_investigaciones/Violencia\\_juvenil\\_y\\_coso\\_escolar\\_en\\_el\\_contexto\\_de\\_la\\_economia\\_informal.pdf](http://www.ipes.gov.co/images/informes/Estudios_e_investigaciones/Violencia_juvenil_y_coso_escolar_en_el_contexto_de_la_economia_informal.pdf)

**UNICEF,** (2014). Campaña para prevenir la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, recuperado de: [https://www.unicef.org/ecuador/Dossier\\_Informativo\\_Final.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/Dossier_Informativo_Final.pdf)

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE APOIO A ESTUDANTES FINALISTAS – MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR - NA ESCE/IPS<sup>1</sup>

Data de submissão: 11/02/2022

Data de aceite: 28/02/2022

**Maria Dulce da Costa Matos e Coelho**

Instituto Politécnico de Setúbal  
Escola Superior de Ciências Empresariais  
Setúbal – Portugal  
CICE-IPS – Centro de Investigação em  
Ciências Empresariais do Instituto  
Politécnico de Setúbal  
<https://orcid.org/0000-0002-6707-0201>

**Sandra Cristina Dias Nunes**

Instituto Politécnico de Setúbal  
Escola Superior de Ciências Empresariais  
Setúbal – Portugal  
CMA-FCT-UNL – Centro de Matemática e  
Aplicações da Universidade Nova  
de Lisboa  
CICE-IPS – Centro de Investigação em  
Ciências Empresariais do Instituto  
Politécnico de Setúbal  
<https://orcid.org/0000-0002-0123-5771>

**RESUMO:** O presente trabalho descreve uma medida de combate ao insucesso escolar que foi realizada nas cinco Escolas do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e apresenta os

resultados obtidos na Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE) do IPS. Esta medida surgiu em 2014/15, na sequência da constatação de que um número considerável de estudantes finalistas possuía um reduzido número de Unidades Curriculares (UC) para concluir o curso. Inicialmente, foi aplicada aos estudantes de licenciatura e mais tarde alargada aos estudantes dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) pois, para a conclusão dos seus estudos os estudantes teriam, em condições normais, de permanecer na Escola pelo menos mais um ano letivo. Neste programa, que funciona em regime tutorial entre os meses de outubro e dezembro, os responsáveis e docentes das UC em causa têm a responsabilidade de elaborar e concretizar planos de acompanhamento dos estudantes inscritos nos vários ciclos de estudos, com a participação dos estudantes a que se destinam, nomeadamente na identificação das suas potencialidades e dificuldades. Pressupõe-se também que haja por parte dos estudantes uma definição e aceitação dos planos de trabalho que devem cumprir. O presente trabalho analisa os resultados das quatro edições do Programa de Apoio a Estudantes Finalistas (PAEF) na ESCE, tendo por base as seguintes variáveis: número de estudantes aprovados, número de estudantes reprovados, número de estudantes não avaliados, classificação média obtida, tipo de atividades desenvolvidas durante o programa e grau de cumprimento dessas atividades. O

<sup>1</sup> Publicado no Livro de Resumos do CNaPPES.19 - Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, julho de 2019, Instituto Politécnico de Santarém.

estudo é elaborado por Unidade Curricular para cada um dos anos em estudo. O objetivo é perceber se existe algum tipo de relação/associação entre as variáveis em estudo, por forma a propor eventuais melhorias ao programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sucesso Escolar. Estudantes Finalistas. Tutoria.

## ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE SUPPORT PROGRAM FOR FINALIST STUDENTS - MEASURE TO FIGHT SCHOOL FAILURE - AT ESCE/IPS

**ABSTRACT:** The present work describes a measure to combat school failure that took place in the five Schools of the Polytechnic Institute of Setúbal (IPS) and presents the results obtained at the School of Business Administration (ESCE) of the IPS. This measure emerged in the school year 2014/2015, following the realization that a considerable number of final year students had a small number of Curricular Units (UC) to complete the course. Initially, it was applied to undergraduate students and later extended to students of the Higher Professional Technical Courses (CTeSP). If this measure were not applied, in order to complete their studies students would have, under normal conditions, to remain at the School for at least one more academic year. In this programme, which runs on a tutorial basis between the months of October and December, the heads and teachers of the UCs in question are responsible for drawing up and implementing monitoring plans for students enrolled in the various study cycles, with the participation of the students to whom are intended, namely in identifying their potential and difficulties. It is also assumed that students participate in the definition and accept the work plans they must fulfil. The present work analyses the results of the four editions of the Support Program for Finalist Students (PAEF) at ESCE, based on the following variables: number of approved students, number of failed students, number of students not evaluated, average classification obtained, type of activities developed during the program and degree of fulfilment of these activities. The study is based on the Curricular Units for each of the years under study. The objective is to understand if there is any kind of relationship/association between the variables under study, in order to propose possible improvements to the program.

**KEYWORDS:** School Success. Final Year Students. Tutoring.

### 1 INTRODUÇÃO

A medida de combate ao insucesso escolar que é objeto deste estudo tem sido aplicada nas cinco Escolas do Instituto Politécnico de Setúbal, nomeadamente Escola Superior de Ciências Empresariais (ESCE), Escola Superior de Tecnologia de Setúbal (ESTS), Escola Superior de Tecnologia do Barreiro (ESTB), Escola Superior de Educação (ESE) e Escola Superior de Saúde (ESS). Este programa surgiu em 2014/15, na sequência da constatação de que um número considerável de estudantes finalistas possuía um reduzido número de Unidades Curriculares (UC) para concluir o curso. Em condições normais, a conclusão das UC em falta obrigaria os estudantes a permanecer na instituição pelo menos mais um ano letivo, o que em muitos casos provocava uma certa desmotivação nos estudantes. Alguns deles viam-se mesmo obrigados a abandonar o curso, quer por



motivos financeiros quer por incompatibilidade entre os horários escolares e profissionais. Esta medida foi inicialmente aplicada aos estudantes de licenciatura e mais tarde alargada aos estudantes dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP).

Na tabela seguinte apresentamos uma breve caracterização das várias Escolas do IPS, no que se refere à percentagem de diplomados em  $n$  e  $n+1$  anos<sup>2</sup>, bem como taxas de abandono escolar, relativos aos cursos de 1º Ciclo no ano de 2015/16.

Tabela 1: Indicadores das Escolas do IPS relativos aos Cursos de 1º Ciclo - 2015/16.

Indicadores	ESCE	ESTS	ESE	ESS	ESTB	IPS
<b>Diplomados em N e N+1 anos</b>	80,9%	47,8%	92,6%	100,0%	62,2%	77,6%
<b>Taxa de abandono escolar</b>	18,0%	19,1%	13,5%	5,8%	12,3%	15,9%

Fonte: Elaboração própria, com base em consultas aos dados divulgados em [www.si.ips.pt](http://www.si.ips.pt).

## 2 DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 2.1 OBJETIVOS E PÚBLICO-ALVO

O denominado “Programa de Apoio a Estudantes Finalistas” tem como principais objetivos facultar melhores condições para que os estudantes abrangidos terminem os seus cursos e proporcionar respostas formativas adequadas às dificuldades sentidas pelos estudantes.

O programa, que funciona em regime tutorial, tem um carácter intensivo, com início em outubro e término em meados de dezembro. Esta prática começou a ser aplicada em 2014/15, tendo decorrido até ao momento quatro edições.

Na última edição, puderam inscrever-se no Programa os estudantes que reuniam cumulativamente as seguintes condições:

- Serem estudantes dos cursos de licenciatura ou CTeSP e terem estado inscritos no ano letivo anterior à realização do programa, com situação de propina regularizada;
- Terem um máximo de duas UC em falta para terminar o curso (ou três UC, se uma delas for a UC de Projeto/Estágio);
- Terem sido avaliados nas UC em falta durante o ano letivo anterior à realização do programa.

<sup>2</sup> Considera-se “n” como o número de anos curriculares do curso.

## 2.2 METODOLOGIA

Após as inscrições dos estudantes no Programa, os responsáveis e docentes das UC em causa têm a responsabilidade de elaborar e concretizar os planos de acompanhamento dos estudantes. Destes planos constam um diagnóstico das potencialidades e dificuldades do estudante, os objetivos de aprendizagem, as modalidades do acompanhamento, os docentes responsáveis, as atividades a desenvolver, a avaliação e a calendarização. O processo de construção dos planos de acompanhamento integra a participação dos estudantes a que se destinam, nomeadamente no que se refere à identificação das suas potencialidades e dificuldades e à definição e aceitação dos planos de trabalho que devem cumprir.

Ao longo do período de desenvolvimento do programa e em função das respostas dos estudantes, os planos de acompanhamento podem ser ajustados no sentido da melhor adequação possível às dificuldades apresentadas pelo estudante e do cumprimento dos objetivos de aprendizagem da UC. Os planos de acompanhamento em cada UC podem ser desenvolvidos em grupo (com um limite máximo de cerca de 10 estudantes) mas atendendo necessariamente às necessidades individuais.

Depois de terminados os planos de acompanhamento, as classificações obtidas pelos estudantes são lançadas e o responsável de UC elabora um balanço do desenvolvimento do programa no qual são explicitados os estudantes abrangidos, o grau de cumprimento das atividades previstas pelos estudantes, as dificuldades e os aspetos positivos sentidos, os resultados da avaliação e classificação dos estudantes. Na perspetiva da melhoria dos processos e dos resultados deste programa, depois de reunida a informação de todas as UC, compete ao Presidente do Conselho Pedagógico da respetiva Escola a elaboração de um balanço global da aplicação do mesmo, que é debatido em reunião do Conselho Pedagógico.

## 2.3 AVALIAÇÃO

Este Programa decorreu nas cinco Escolas do IPS, entre outubro e dezembro dos anos de 2015 (referente ao ano letivo 2014/15), 2016 (ano letivo 2015/16), 2017 (ano letivo 2016/17) e 2018 (ano letivo 2017/18). Como exemplo mais detalhado apresentamos os resultados da aplicação do Programa na Escola Superior de Ciências Empresariais.

Na última edição, que decorreu no final de 2018, foram identificados na ESCE oitenta e cinco estudantes em condições de se inscreverem no Programa, os quais foram contactados pela Escola. Destes, cinquenta e cinco estudantes efetuaram a sua candidatura, sendo nove estudantes do curso de licenciatura em Contabilidade e

Finanças (regime diurno), cinco de Contabilidade e Finanças (regime noturno), cinco de Gestão de Recursos Humanos (regime diurno), cinco de Gestão de Recursos Humanos (regime pós-laboral), sete de Marketing, oito de Gestão da Distribuição e da Logística (regime diurno), cinco de Gestão da Distribuição e da Logística (regime pós-laboral), nove de Gestão de Sistemas de Informação e dois do CTeSP em Logística. Os estudantes inscreveram-se em 27 UC de diversas áreas científicas.

### 3 RESULTADOS, IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No que se refere a resultados da última edição, considerando o binómio estudante/UC, dos 75 casos registaram-se 50 aprovações (67%), 16 reprovações (21%) e 9 não-avaliações (12%)<sup>3</sup>. A média das classificações foi de 10,5 valores.

De seguida, apresenta-se a evolução de número de UC abrangidas e do binómio estudantes/UC, relativamente às quatro edições, na ESCE.

Tabela 2: N° de UC e n° de estudantes/UC inscritos no PAEF da ESCE.

<b>Ano de aplicação do PAEF (out. a dez.)</b>	<b>N° de UC</b>	<b>N° de Estudantes inscritos/UC</b>
<b>2015</b>	20	42
<b>2016</b>	31	85
<b>2017</b>	29	92
<b>2018</b>	27	75

Fonte: Elaboração própria.

Em qualquer um dos anos em análise os estudantes inscreveram-se em pelo menos 20 Unidades Curriculares de diversas áreas científicas. Quanto ao binómio estudantes/UC, variou entre 42 e 92, sendo que houve variações consideráveis de uma edição para outra, até porque os critérios de admissão ao programa também variaram, nomeadamente o número mínimo de inscrições no curso e o número máximo de UC em falta para terminar o curso.

No presente estudo foram analisadas as seguintes variáveis: número de estudantes aprovados, número de estudantes reprovados, número de estudantes não avaliados, classificação média obtida, tipo de atividades desenvolvidas durante o programa e grau de cumprimento dessas atividades. O estudo foi elaborado por Unidade Curricular para cada

<sup>3</sup> As não-avaliações incluem os estudantes que não se apresentaram a avaliação ou que desistiram do Programa.

um dos anos em estudo, com o objetivo de perceber se existe algum tipo de associação entre as variáveis em estudo, por forma a propormos eventuais melhorias ao programa.

Apresenta-se de seguida os dados relativos às quatro edições, que decorreram de 2015 a 2018, na ESCE.

Tabela 3: Resultados das quatro edições do Programa de Apoio aos Estudantes Finalistas na ESCE.

Ano do PAEF (out. a dez.)	Nº (%) Aprovações	Nº (%) Reprovações	Nº (%) Não Avaliações	Média classificações por UC	Média das médias das classificações	Moda Grau cumprimento atividades previstas	Moda atividades desenvolvidas
<b>2015</b>	29 (69%)	3 (7%)	10 (24%)	<b>12,6</b>	<b>11,5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>2016</b>	43 (51%)	13 (15%)	29 (34%)	<b>12,2</b>	<b>11,5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>2017</b>	62 (67%)	14 (15%)	16 (17%)	<b>11,2</b>	<b>11,9</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>2018</b>	50 (67%)	16 (21%)	9 (12%)	<b>10,5</b>	<b>11,0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: a) Grau cumprimento atividades previstas: 3 (Cumprimento integral)

b) Atividades desenvolvidas: 1 (Teste escrito)

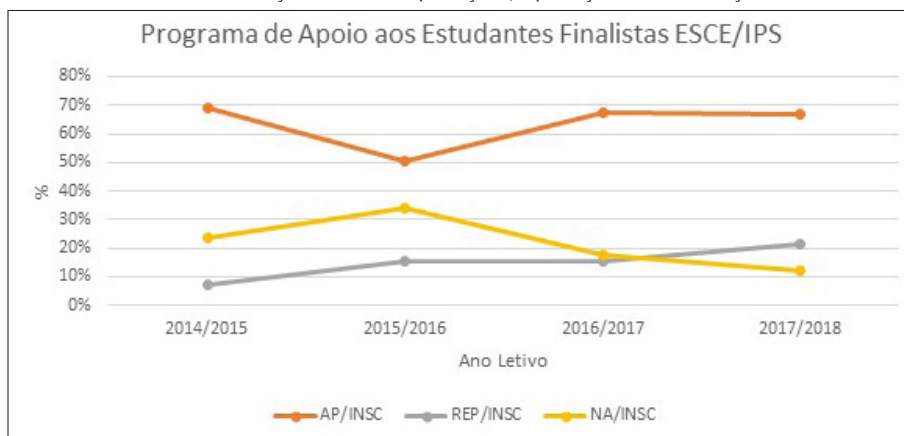
As atividades previstas no PAEF podem dividir-se em três tipos, um único teste escrito (classificado com o número 1), um trabalho individual (classificado com o número 2) e um teste escrito mais um trabalho individual (classificado com o número 3). A escolha do tipo de atividade é definida pelo responsável da UC no início da elaboração do programa de acompanhamento dos estudantes, sendo igual para todos os estudantes envolvidos na UC. Através da análise da tabela 3, facilmente constatamos que, em todos os anos, o tipo de atividade mais frequente é o tipo 1, isto é, um teste escrito.

Relativamente ao grau de cumprimento das atividades previstas, decidimos dividir esta variável em três categorias. A categoria 1 corresponde à situação em que o estudante não cumpriu as atividades previstas, na categoria 2 encontram-se os estudantes que cumpriram parcialmente as atividades previstas no plano de acompanhamento e a

categoria 3 diz respeito aos estudantes que cumpriram na totalidade as atividades previstas. Também da análise da tabela 3 constatamos que, nos quatro anos, a categoria mais frequente é a categoria 3, ou seja, o cumprimento total das atividades previstas.

Podemos ainda observar na tabela 3 e no gráfico 1 que a taxa de aprovações está próxima de 70%, com exceção do ano de 2015/16 cuja taxa está próxima de 50%. O número de reprovações tem aumentado ao longo do período observado. A taxa das não avaliações aumentou consideravelmente de 2014/15 para 2015/16, mas a partir desse ano tem vindo a decrescer. A média das classificações situa-se no intervalo entre os 10,5 e os 12,6 valores.

Gráfico 1: Evolução da taxa de aprovações, reprovações e não avaliações.



Fonte: Elaboração própria.

Legenda: AP/INSC: Aprovados/Inscritos

REP/INSC: Reprovados/Inscritos

NA/INSC: Não-Avaliados/Inscritos

Este Programa foi aplicado pela primeira vez no ano letivo 2014/15, tendo-se registado um acréscimo do número de estudantes inscritos e do número de estudantes que pretendem frequentar o Programa. Embora este possa não ser um bom indicador de transferibilidade, parece-nos que é claramente um indicador de que se adequa às necessidades sentidas pelos estudantes finalistas neste âmbito.

## 4 CONCLUSÕES

Existem três Unidades Curriculares da área científica de Contabilidade e Finanças, três de Métodos Quantitativos, uma de Economia e uma de Gestão que estiveram presentes em todas as edições do PAEF.

Não é possível estabelecer uma relação entre o número de aprovações e o grau de cumprimento das atividades previstas, dado que o valor da correlação ordinal é instável

ao longo dos quatro anos (valor cresce do 1º para o 2º ano, depois decresce bastante do 2º para o 3º e depois volta a subir). A única relação estável é o sinal, que é sempre positivo (constata-se que as variáveis variam no mesmo sentido).

Em termos de resultados finais, a maioria dos estudantes obteve aprovação nas UC em que se inscreveu, o que lhes permitiu concluir o seu curso. Deste modo, através da análise dos resultados e da reflexão promovida nas escolas parece-nos que, globalmente, o Programa tem proporcionado condições para que os estudantes abrangidos terminem os seus cursos bem como respostas formativas adequadas às dificuldades sentidas.

A maioria dos Responsáveis de UC refere que houve um elevado grau de cumprimento das atividades previstas pelos estudantes. Como dificuldades, os Responsáveis referem pouca disponibilidade dos estudantes para dedicar à UC, carências de competências que deveriam ter sido adquiridas em UC precedentes e período de aplicação do Programa demasiado curto. Os principais aspetos positivos destacados pelos Responsáveis de UC são o sentido de responsabilidade e empenho em cumprir os objetivos, corresponsabilização no desenvolvimento e implementação deste projeto (por parte de docentes e estudantes), bem como possibilidade de dar um apoio mais próximo aos estudantes e de utilizar diferentes metodologias.

Haverá que avaliar futuramente a perceção dos estudantes relativamente aos aspetos positivos e dificuldades sentidas, pois em todas as edições apenas foram sistematizadas as perceções dos Responsáveis de UC e docentes. As perceções dos estudantes foram apenas manifestadas aquando da apreciação do Balanço do PAEF, realizada em reunião plenária de Conselho Pedagógico, mas considerou-se que deveria ser alargada a todos os estudantes abrangidos pelo Programa.

## REFERÊNCIAS

IPS em Números. Disponível em [https://www.si.ips.pt/ips\\_si](https://www.si.ips.pt/ips_si). Acedido em 28 mai. 2019.

# CAPÍTULO 4

## APRENDER A LEER CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE TRANSITORIO

Data de submissão: 04/03/2022

Data de aceite: 25/03/2022

### Ascencio Maldonado Guerra

Pontificia Universidad Católica Argentina  
Santa María de los Buenos Aires  
Facultad de Psicología y Psicopedagogía  
Doctorado en Psicología/  
Doctorado en Psicopedagogía  
<https://orcid.org/0000-0003-2224-7437>

**RESUMEN:** El presente estudio midió el aprendizaje de la lectura comprensiva lograda en primer año por estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, transitorio (TELT) y se comparó con los resultados de aprendizaje de alumnos del mismo curso que no presentaban TELT. Todos los estudiantes asistían a escuelas básicas en cuyas aulas los que presentaban TELT fueron atendidos psicopedagógicamente en Proyecto de Integración. La muestra estuvo conformada por 186 alumnos distribuidos en dos grupos: (G1) estudiantes con TEL transitorio y G-2 estudiantes sin TEL. Los sujetos fueron medidos con pruebas estandarizadas de nivel 1-A y 1-B de la Batería de Pruebas de Comprensión Lectora Progresiva de los autores Felipe Alliende, y otros, elaboradas para estudiantes chilenos. Los datos son presentados en tablas y diagramas y

fueron sometidos a análisis descriptivo. Los resultados muestran un avance positivo del aprendizaje de la lectura comprensiva de los estudiantes con y sin TELT.

**PALABRAS CLAVES:** Lectura comprensiva. Trastorno Específico del Aprendizaje. TELT.

### LEARNING TO READ WITH TRANSIENT SPECIFIC LANGUAGE DISORDERS

**ABSTRACT:** The present study measures reading comprehension learning achieved in first grade by students with Transient Specific Language Disorder (TELT) and compares the learning results achieved by students of the same grade who did not present TELT. All the students belonged to elementary schools whose classrooms with TELT were psychopedagogically assisted in the Integration Project. The sample consisted of 186 students in Group 1, students with transient TELT, and Group 2 without transient TELT. The subjects were measured with standardized tests of level 1-A and 1-B of the Progressive Reading Comprehension Test Battery of Alliende, F., Condemarin, M., and Milicic, N. The results show progress in the comprehension reading learning of students in both groups. The discussion covers the differences in achievement of both groups considering the influence of psychopedagogical attention in the development of the mother tongue and the effect on the learning of reading comprehension.

**KEYWORDS:** Reading comprehension. Transient Specific Language Disorder. TELT.

## 1 INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la lectura comprensiva se mide regularmente en los sistemas educativos nacionales, existiendo además la participación de organismos internacionales que proporcionan información externa para mejorar la enseñanza de esta importante competencia. Uno de ellos es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que aplica periódicamente evaluaciones de aprendizajes significativos, entre las que se incluye el de lectura comprensiva. Esta medición la realiza mediante el Programme for International Student Assessment identificado por la sigla (PISA) que *“tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber.”* Informe Pisa 2018 p-1.- (<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>). Chile integra el grupo de países que son parte de las mediciones y estudios de OCDE, por lo cual se considera a continuación la información de los resultados PISA entregados en 2018. ([oecd.org/newsroom](https://www.oecd.org/newsroom) 2009) p-4

La entrega de Resultados, incluye: *“Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. La competencia lectora es “comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos e involucrarse con ellos para lograr las metas propias, desarrollar conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad”.* p-4. En 2018, *“Chile obtuvo un promedio de 452 puntos. Este resultado es menor al promedio de la OCDE (487 puntos) y equivalente al obtenido por República Eslovaca, Grecia y Malta. Con este resultado, Chile se posiciona por sobre 31 países, incluidos todos los países de Latinoamérica y por debajo de otros 41 sistemas educativos evaluados”.* p-5 (<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>).

Los resultados de la evaluación de PISA 2018 muestran un porcentaje de insatisfacción en el logro de la lectura comprensiva del alumnado de 15 años, indicando que se concentró un 37% en el nivel 2 y sólo el 2,6% de los estudiantes alcanzó los Niveles 5 y 6.” p-6. (<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>). Considerando que *“a partir del nivel 2, los estudiantes demuestran las competencias básicas para desempeñarse de manera eficiente en la sociedad actual. Estar bajo nivel 2, se asocia a dificultades en el logro de metas futuras relacionadas con estudios o una buena carrera laboral. p-6”* (<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>). Según el informe de la OCDE, Chile presenta un 31,7% bajo el Nivel 2.

Otra fuente importante sobre el rendimiento del aprendizaje de la lectura comprensiva es el Sistema de medición de la calidad de la Enseñanza (SIMCE)



perteneciente al Ministerio de Educación pública. (Mineduc). Siendo su principal propósito el de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que éstos aprenden.

## 2 RESULTADOS SIMCE 2018

“Una disminución en la brecha socioeconómica en 4° básico y grandes dificultades en lectura para los tres cursos en que se aplicó, son parte de los resultados de la prueba Simce 2017 que se dieron a conocer hoy por la Agencia de Calidad en la Educación.” 12:39 hrs. Jueves 17, Mayo 2018. p-1 (<http://www.agenciaeducacion.cl/> <https://www.t13.cl/noticia/nacional/simce-2017-revisa-aqui-resultados-establecimiento>)

El informe del año 2018 sostiene que se mantienen altos los rendimientos insuficientes. En la medición de la lectura comprensiva que realiza SIMCE se aplica evaluaciones en condiciones generales a todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Ello significa que se ignora la participación en los resultados de un grupo de alumnos Especiales presentándose un tema necesario de aclarar como es el caso de los estudiantes con Trastorno Específico de Lenguaje Transitorio.

Es necesario considerar el Estudio Nacional de Lectura aplicado a 2° año básico 2017, realizado por la Agencia de Calidad del Ministerio de educación de Chile, cuyos resultados más relevantes indican que se observa que 38,3% de los estudiantes alcanza el Nivel Adecuado, es decir, logra los aprendizajes esperados en el desarrollo de la lectura, de acuerdo al currículo vigente para 2° básico p-13, agregando que el 61,8% de los estudiantes logra los aprendizajes exigidos por el currículo de manera parcial (nivel Elemental) o de manera poco consistente (nivel Insuficiente).”

## 3 TEL SU CONCEPTUALIZACIÓN

El Decreto N° 170/09 Mineduc de Chile. Dispone en su Artículo n° 30, “Se entenderá por Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje” (Artículo 30, D. N°170/09)

El decreto define alumno con NEE a “aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o psicopedagógicos, para conducir su proceso

de aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación.” (Artículo 2, D. N°170/09). La cual señala una subclasificación para los alumnos con TEL en Transitorios, entendiéndose como tal al alumno que necesita los apoyos y recursos adicionales acotados a un periodo determinado de escolaridad y, Trastorno Específico del Lenguaje Permanente, es aquel que se extiende su atención durante todo el período escolar. (Artículo 2, D. N°170/09)

El Ministerio de Educación de Chile mediante el Decreto N° 1300/02 dispone que los menores con TEL, cuyas edades cronológicas correspondan desde los tres hasta los cinco años once meses, reciban atención psicopedagógica en escuelas especiales de lenguaje, de nivel parvulario. Esta intervención permitiría a los estudiantes con TELT. Iniciar la educación básica en igualdad de oportunidades.

La relación entre las habilidades metalingüísticas y la adquisición de la lecto-escritura, ha sido objeto de investigaciones en los últimos veinte años que parecieran aceptar que existe una relación importante del lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura. Así Defior (2014-p-2.) afirma que la lectura se concibe percibe como una actividad psicolingüística. De la misma manera Mann (citado en Defior, 1994) evaluó la conciencia fonológica de niños preescolares en esta etapa y un año después, se encontró que existe una correlación significativa entre las habilidades fonológicas y la lectura.

Bravo (2004) indica que los procesos fonológicos son esenciales para las estrategias de la enseñanza de la lectura inicial. Si no se consideran al inicio del primer año se puede producir un desfase entre las estrategias de enseñanza de la lectura y las posibilidades reales de los niños para aprender a leer. Se indica, además, que debe lograr el jardín infantil un adecuado desarrollo fonológico para aprender a codificar. p-30

“Publicaciones anteriores (Bravo, Villalón & Orellana 2002a, 2002b, 2003) mostraron la predictibilidad del comportamiento lector de los dos primeros años primarios, mediante la evaluación de la habilidad fonológica para discriminar el primer fonema de las palabras, de la capacidad para identificar algunos nombres escritos supuestamente conocidos y reconocer letras del alfabeto, antes del inicio de la enseñanza formal de la lectura.”

Feld (2014- p-10), sostiene que se entiende que la mejor denominación de este fenómeno es el de habilidades fonológicas y su retraso inicial debería ser atendido por las escuelas especiales y este retraso superaría los tres años de edad.

“Saber leer en el mundo de hoy significa saber comunicarse, saber relacionarse con otros. Es tener el conocimiento para funcionar en distintos escenarios, reales o virtuales en los que las letras y los textos son los intermediarios de las ideas, los sentimientos y las intenciones.” (Ruiz, Sazo, & Sobral, 2015). P-13

La UNESCO (2006) difunde, sobre el impacto socioeconómico del analfabetismo: “Desde la perspectiva de la alfabetización funcional, la alfabetización no es sólo aprender a leer y escribir sino que, adquirir competencias para un efectivo desempeño social y productivo de las personas en la sociedad” (UNESCO, 2006).

Es así como Linan y Thompson (2012) indican que el crecimiento económico de los países se relaciona con la cantidad de personas que no saben leer ni escribir. Consecuente con esta realidad, este estudio se ha propuesto evaluar el resultado de los programas que se imparten en las escuelas especiales de lenguaje. Esto se realiza con el fin de ver en qué medida los alumnos con TEL transitorio alcanzan un nivel de desarrollo de su lengua materna similar a los estudiantes que no presentan esta dificultad. Se buscan evidencias pragmáticas en resultados de evaluación de aprendizaje de lectura comprensiva en primer año básico.

Cruz, A., (2006) indica que “Al comenzar el aprendizaje de la lectura, alrededor de los 6 años, el niño posee la competencia lingüística necesaria para producir frases perfectamente inteligibles, así como para comprender las que llegan a sus oídos, contando ya con un vocabulario de, aproximadamente, 10.000 palabras y una gran fluidez de habla. Para aprender a leer va a tener que utilizar gran parte de ese dispositivo, destinado inicialmente a ocuparse de la lengua oral, para obtener la información a partir de estímulos visuales, del texto escrito, buscando como resultado final del proceso de lectura la misma comprensión e idéntico resultado que se obtienen del análisis del mensaje que llega por vía oral (Alegría, 1985) p-210.

Cruz, A. “Mientras que el lenguaje oral es una actividad lingüística primaria, se requiere la conciencia lingüística de ciertos aspectos de ésta para el desarrollo de la expresión escrita de las lenguas lo que exige una enseñanza sistemática” citado en Mendoza E.(2006)Trastorno Específico del Lenguaje. 9 El TEL y la dislexia ¿una relación causa efecto? p-210.

La literatura científica parece destacar la importancia del aprendizaje de la lengua oral para el aprendizaje de la lectura y su comprensión. Se menciona, además el impacto que tendría la población humana que lee comprensivamente, en la adquisición del aprendizaje, en su desarrollo y en la generación de avances de sus países, impactando en la calidad de vida con sistemas económicos democráticos y desarrollados.

Los insuficientes logros registrados en las evaluaciones citadas: PISA, SIMCE y ESTUDIO NACIONAL DE SEGUNDO AÑO BÁSICO sumados a la escasa información sobre el inicio del aprendizaje de la lectura comprensiva en primer año básico fortalecen la motivación para realizar este estudio.

**El objetivo** del estudio es medir el aprendizaje de la lectura comprensiva lograda en primer año por estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje transitorio (TELT) y compararlos con los resultados de aprendizaje de alumnos del mismo curso que no presentaban TELT. Para responder a las preguntas ¿el TELT implica una barrera de aprendizaje que influye en la evaluación de la lectura comprensiva? ¿Es significativo el efecto del TELT en la evaluación de la lectura comprensiva? ¿La atención psicopedagógica del trastorno impacta positivamente en los logros del alumnado?

## 4 MÉTODO

### 4.1 POBLACIÓN Y MUESTRA

La región de Arica y Parinacota se caracteriza por tener un sistema educativo inclusivo, con atención de estudiantes con necesidades educativas especiales mediante que reciben apoyo psicopedagógico mediante Proyectos de Integración Escolar (PIE), entre las que se encuentra el Trastorno Específico del Lenguaje Transitorio (TELT) motivo de este estudio. Por disposición legal del Ministerio de Educación de Chile, (Mineduc), establecen un límite de matrícula de cinco estudiantes con TEL transitorio y de 2 estudiantes con TEL permanente en cada curso (Decreto N° 170/09, Art. 94). Ello determinó la constitución de la muestra, de 38 establecimientos municipalizados, (2018) se hizo una selección de 19 instituciones, equivalente al 50% del total y se agregó una institución particular subvencionada. Se estructuró una muestra de 189 estudiantes de primer año de enseñanza básica, siendo 61 (32%) de sexo femenino y 128 varones (68%). De este total, 89 estudiantes presentaban TELT (47%) y 100 estudiantes sin TELT (53%).

La evaluación del aprendizaje de la lectura comprensiva, se realizó mediante la Prueba de Comprensión Lectora Progresiva de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic (2012). Se aplicaron dos instrumentos paralelos del mismo nivel: prueba 1-A y 1-B estandarizadas, ambas para los estudiantes de Chile. No se utilizó materiales adicionales.

### 4.2 METODOLOGÍA EMPLEADA

Se definieron dos grupos de estudiantes:

Grupo de estudiantes con TELT compuesto por 89 sujetos y

Grupo de estudiantes sin TELT compuesto por 100 sujetos

La aplicación de los instrumentos evaluativos fue ejecutada en forma individual por profesionales especialistas en educación diferencial pertenecientes a cada escuela

básica participante. La revisión de las respuestas fue sometida a los baremos originales del instrumento, en percentiles.

La prueba A-1 Estandarizada nacional compuesta de 28 preguntas que fue aplicada en el mes de julio con carácter de estado de avance en primer año básico y la prueba B-1 compuesta por 26 preguntas se aplicó en el mes de noviembre como aprendizaje anual de comprensión lectora.

Los instrumentos: (Prueba CLP 1°A y Prueba CLP 1° B) contemplaban las siguientes variables:

- Habilidades u operaciones Específicas:
- Unión de palabras escritas e ilustración. Ser capaces de unir una palabra escrita con la ilustración que la representa;
- Correlación oración e ilustración. Correlacionar una oración o frase con la ilustración que la representa
- Traducción de signos escritos a conceptos. Traducir los signos escritos a sus significados representados con imágenes. (Decodificación)
- Sentido y significado de las palabras. Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su significación
- Retener y manejar relaciones. Descubrir, retener y manejar las relaciones que guardan entre sí los diversos elementos del texto y determinar sentidos globales". Allende, F. & otros (2012, p. 28). Los resultados de las evaluaciones se organizaron en base de datos y fueron analizados mediante la aplicación de las Tablas de Normas en percentiles del manual correspondiente registradas a continuación:

Tabla N°1. Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura. Forma A. Manual PCLP.

Puntaje Bruto	Percentil
0 -7	10
8 - 11	20
12 - 18	30
19 - 23	40
24 - 25	50
26	60
27	70
28	100

$\bar{X} = 21,27.$

$DS = 8,18.$

Tabla N° 2. Normas en percentiles totales para el primer nivel de lectura. Forma B. Manual PCLP.

Puntaje Bruto	Percentil
0 - 4	10
5 - 9	20
10 - 18	30
19 - 23	40
24	50
25	60
26	100

$\bar{X}$  = 19,63

DS 0 8,49

Fuente: Prueba CLP (2012) p-61.

Las tablas 1 y 2, se interpretan entendiendo que un alumno que registra 7 puntos o menos se ubica en el percentil 10 % y fue superado por el 90% de los alumnos medidos. Así es posible interpretar sucesivamente el percentil alcanzado en base al puntaje logrado, hasta el 100%. El instrumento de medición, se aplicó al término del primer semestre lectivo (mes de julio) para observar el avance que habían logrado los estudiantes, y al término del segundo semestre lectivo (noviembre), por profesores especialistas en educación diferencial, los resultados se organizaron en una base de datos, para conocer los logros anuales y realizar la comparación entre los grupos.

Para vincular con equivalencia aproximada se tomó en consideración que el Mineduc. de Chile establece para calificación de aprendizaje una “escala numérica 1.0 a 7.0, hasta con un decimal siendo la calificación mínima de aprobación un 4.0” (Art. 8 Decreto N° 67/18). Se aplicó percentil 60 como medida de aprobación por su proximidad en la escala numérica del Mineduc. Dado que En que el numeral 4 como mínimo de aprobación corresponde a 57,14 % de la nota 7.-

## 5 RESULTADOS

Tabla 3. Rendimiento de alumnos sin TELT: grupo control, en percentiles. 1ª y 2ª aplicación.

Percentiles	10	20	30	40	50	60	70	100	Total
<b>Estudiantes primera aplicación</b>	13	7	11	14	8	9	12	26	100
<b>Estudiantes segunda aplicación</b>	3	5	11	28	18	5	0	30	100

Fuente: Elaboración Propia.

Resultados julio: 47 estudiantes lograron más del 60%, corresponden a 47% de aprobación y 53 estudiantes lograron menos del 60% que representa el 53% de no aprobados del grupo control.

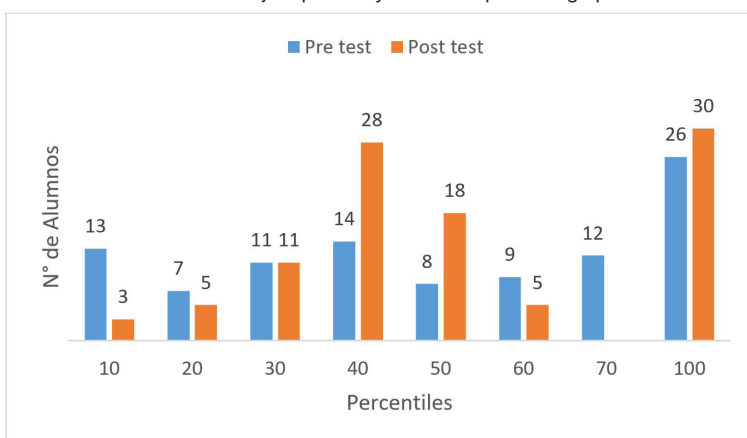
Resultados en noviembre: 35 estudiantes lograron aprobación 35%, a la vez que 53 estudiantes lograron menos del 60% que representa el 53% de no aprobados del grupo control.

Se incrementó el grupo de aprobados en 4 estudiantes, respecto a la primera medición parcial.

Es dable observar que los percentiles bajos disminuyeron en 10 y 20.

El  $\bar{X}$  esperado de 19,63 puntos o percentil 20. Fue alcanzado por 92 estudiantes, indicando avance en el aprendizaje de lectura comprensiva, en el grupo.

Gráfico N°1. Resultado julio pre-test y noviembre post test grupo sin TELT.



Fuente: Elaboración Propia.

Si comparamos en conjunto los resultados de los puntajes en la prueba pre y post en el grupo control, los resultados más evidentes son:

Transcurrido dos semestres lectivos se observó una disminución de 13 a 3 la cantidad de alumnos que logran un avance correspondiente a percentil 10, lo que significa que 3 alumnos en el post test obtienen entre 0 y 4 puntos. En el percentil 40, se observa que la cantidad de estudiantes crece de 14 a 28 alumnos, esto significa un aumento al doble de alumnos que registraron puntajes entre 19 y 23 puntos. Vale decir, que en un semestre se duplicó la cantidad de estudiantes que mejoraron su rendimiento en el aprendizaje de la comprensión lectora.

En el percentil 50, se observa un aumento del rendimiento de 8 a 18 alumnos clasificados en este percentil. En consecuencia aumentó el grupo en 10 alumnos los que lograron puntajes de 25 puntos.

En el percentil 60, se registraron 9 alumnos. No se registran alumnos en el percentil 70 y aumenta de 26 a 30 los alumnos que completan la prueba con todas las respuestas correctas (percentil 100).

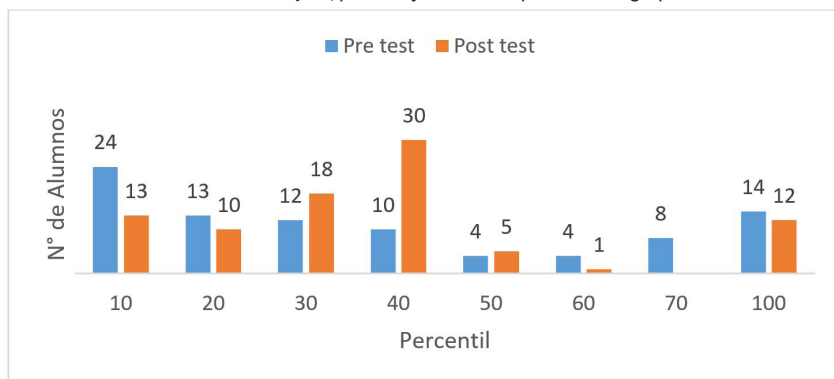
Desde el punto de vista de la mejora del rendimiento del post test del grupo control, que se presenta en la Tabla 4, como también se expone en el gráfico 1, gráfico 2 y gráfico 3, lo que evidencia una mejora del aprendizaje de la lectura comprensiva lograda en primer año.

Tabla 4. Rendimiento de alumnos con TELT: grupo experimental.

Percentil	10	20	30	40	50	60	70	100	Total
<b>Estudiantes julio P-1 A</b>	24	13	12	10	4	4	8	14	89
<b>Estudiantes noviembre P-1 B</b>	13	10	18	30	5	1	0	12	89

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico N° 2. Resultados julio, pre test y noviembre post test de grupo con TELT.



Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 5. Resultados comparativos.

Percentil	Grupos		TOTAL
	Sin TELT	Con TELT	
<b>60 y más (Adecuado)</b>	35 35%	26 29,2%	
<b>60 y menos (Inadecuado)</b>	65 65%	63 70,8%	
<b>TOTAL</b>	100	89	

Fuente: Elaboración Propia.



## 6 DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los resultados de la medición del aprendizaje de lectura comprensiva de los estudiantes con TELT y sin TELT en primer año básico de las escuelas comunes de Arica indican que los estudiantes lograron un 35% de aprobación contra un 26% de los estudiantes con TELT, la diferencia de 5,8% no es indicador significativo. (DS 8,49)

Se procura dar respuesta a:

¿El TELT implica una barrera de aprendizaje que influye en la evaluación de la lectura comprensiva?

Si bien los resultados son favorables al grupo que no porta TELT, la diferencia al no es significativa por no alcanzar una Desviación Standart, lo que indica similitud.

¿Es significativo el efecto del TELT en la evaluación de la lectura comprensiva?

Dada la diferencia no significativa entre los grupos en estudio pareciera que el efecto del TELT en la evaluación de lectura comprensiva en primer año básico no representaría un significativo efecto negativo.

¿La atención psicopedagógica del trastorno impacta positivamente en los logros del alumnado?

Todos los alumnos recibieron atención fonoaudiológica y psicopedagógica durante el año de medición por lo que podría haber tenido un efecto positivo.

Estos resultados guardan relación con la propuesta del Ministerio de Educación que mediante proyectos de Integración escolar proporciona apoyo psicopedagógico y fonoaudiológico a los estudiantes con TELT, procurando un inicio escolar en relación a la importancia del desarrollo igualdad de oportunidades frente al aprendizaje.

Se observa en los resultados una correlación positiva con lo que sostiene Bravo,Villalón & Orellana (2002) relacionado con el desarrollo dela conciencia fonológica y su importancia en el aprendizaje de la lectura.

## 7 DISCUSIÓN

¿Se justifica la proliferación de escuelas de lenguaje?. Los resultados tienden a indicar una aproximación positiva de los rendimientos de los estudiantes con y sin TELT, que puede interpretarse como igualdad de oportunidades para iniciar la educación básica, efecto que lograrían las escuelas especiales de lenguaje en los tres años de educación de nivel parvulario.

El estudio plantea dificultades de supervisión del proceso de medición en cada escuela por las distancias y horarios de funcionamiento de ellas, como asimismo el cumplimiento a las oportunidades de medición, debido a la asistencia irregular delos estudiantes.

Es oportuno indicar la excelente disposición administrativa de las jefaturas de la Ilustre Municipalidad de Arica como de las direcciones de los colegios y escuelas participantes.

El estudio evidencia avances en el logro del aprendizaje de la comprensión lectora en el primer año de enseñanza básica, tanto en el grupo de los estudiantes con trastornos específicos del lenguaje transitorio (TELT) versus los estudiantes sin TELT. Alcanzando o superando el  $\bar{X}$  esperado de 19,63, aproximado a percentil 20 en cuyo percentil se registran 76 estudiantes, lo que representa el 85,3% del grupo con TELT.

Aplicar la Prueba. 1-A en el mes de julio no es lo recomendable porque las pruebas están elaboradas para su aplicación al término de cada año lectivo. Debido a ello no se consideran los resultados de julio como valores válidos para su consideración en el estudio.

La importancia de la adquisición de la lectura comprensiva en el desarrollo de la persona y en la formación profesional del individuo nos plantea la pregunta, los alumnos que ingresan a la universidad a iniciar su formación profesional ¿Qué nivel de competencia en lectura comprensiva tendrán?

## REFERENCIAS

(<https://www.oecd.org/acerca/impacto/alemania-el-efecto-pisa.htm>)

([oecd.org/newsroom](https://www.oecd.org/newsroom) 2009)

Alliende, F., Condemarin, M., y Milicic, N. "PRUEBA CLP FORMAS PARALELAS" Manual para la aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad lingüística progresiva: 8 Niveles de Lectura.

Baker, J. L. (2000). *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza: manual para profesionales*. Washington: Banco Mundial.

(Bravo, L. 2004). La conciencia fonológica como una posible "zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(1), 21-32. [fecha de Consulta 17 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536103>

Bravo, L., Villalón, M., Orellana, E. (2002) Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología* 2006, volumen 38, N° 1, 9-20.

Defior, S. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. p-2. La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura Universidad de Granada.

Ministerio de Educación, (2002). Decreto N°1300. *Aprueba Planes y Programa de Estudio para Alumnos con trastorno Específicos del Lenguaje*, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 30 de diciembre de 2002.

Ministerio de Educación, (2010). Decreto N° 170. *Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios De Las Subvenciones Para Educación Especial*, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 21 de abril 2010.

Feld, V. (2015). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico* 12 (1), 71-82. Recuperado de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/630>

Heath, S. B. (1996). The sense of being literate: historical and cross-cultural. *Handbook of reading research* (2), 3.

Lara, M. F., Gómez Á. M., García M., Niño L. y Guerrero, Y. (2010) Relaciones entre las dificultades del lenguaje oral a los 5 y 6 años y los procesos de lectura a los 8 y 9 años. *Revista de la Facultad de Medicina* (58) 3.

Linan-Thompson, S. (11 de Julio 2012). El mejoramiento de la lectura es una tarea de todos. Bloom, B. *USAID: Proyecto Reforma Educativa en el Aula*. Guatemala.

Ministerio de Hacienda, D. d. P., División de Control de Gestión (2009). Anexo Metodología Evaluación de Impacto 12-21.

Ruiz, M., Sazo, E., & Sobral, J. (2015). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology* (48) 2.

Stanislas, D. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Mendoza, E., Lara (Coord.) Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Ediciones Pirámide, (Grupo Anaya S.A.), 2001, 2006. Cruz A., El TEL y la Dislexia: ¿una relación causa efecto?

# CAPÍTULO 5

## COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

Data de submissão: 20/03/2022

Data de aceite: 12/04/2022

**Silvia Carla Comelli Ribeiro**

Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade  
Universidade Alto Vale Rio do Peixe - UNIARP  
Caçador – SC  
<http://lattes.cnpq.br/3280244588059417>

**Joel Haroldo Baade**

Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade  
Universidade Alto Vale Rio do Peixe - UNIARP  
Caçador – SC  
<http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>

**RESUMO:** A leitura e a capacidade de interpretação de textos são competências essenciais a qualquer cidadão. Em resumo, a leitura é uma fonte primordial para a aquisição e a produção do saber, além de ser a atividade essencial para melhoria na compreensão leitora. A análise de técnicas que possam contribuir para o seu desenvolvimento é, portanto, de importância crucial. Assim, este texto faz uma análise da técnica cloze como possibilidade de aperfeiçoamento da leitura e interpretação. Esse instrumento tem sido

bastante utilizado nos últimos anos como uma forma de diagnóstico de compreensão em leitura. Metodologicamente, o estudo é bibliográfico e exploratório. Conclui-se que a técnica cloze contribui para o aperfeiçoamento da capacidade de leitura e interpretação e pode ser usada em diferentes espaços de formação, e sua aplicação depende muito da intenção que o aplicador dos testes tem. Além disso, a técnica faz com que o avaliado, no caso o aluno-leitor, seja instigado a utilizar a percepção do contexto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Técnica cloze. Interpretação de textos. Competências.

### COMPETENCE FOR INTERPRETING TEXTS: CLOZE TECHNIQUE AS A POSSIBILITY OF IMPROVEMENT

**ABSTRACT:** Reading and the ability to interpret texts are essential skills for any citizen. In short, reading is a primordial source for the acquisition and production of knowledge, as well as being the essential activity for improving reading comprehension. The analysis of techniques that can contribute to its development is therefore of crucial importance. Therefore, this text makes an analysis of the cloze technique as a possibility to improve reading and interpretation. This instrument has been widely used in recent years as a way of diagnosing comprehension in reading. Methodologically, the study is bibliographic and exploratory. It is concluded

that the cloze technique contributes to the improvement of the reading and interpretation capacity and can be used in different training spaces, and its application depends very much on the intention of the test applicator. In addition, the technique makes the evaluated student, in this case the student reader, be instigated to use the perception of the context.

**KEYWORDS:** Cloze Technique. Texts Interpretation. Competences.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática fundamental para a interpretação, e nos fundamenta de forma bastante considerável a questão da compreensão, de textos, livros etc. De fato, é a leitura que nos mostra, nos abre novos horizontes para descobertas, de algo que até então não conhecíamos, nos faz viajar com nossa imaginação, nossos pensamentos e nossas indagações.

É fato que, de maneira geral, o objetivo da leitura é atribuição de significados, a produção de sentido(s) aos textos. Assim, “ler é [...] não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 1996, p. 45). A leitura é parte integrante e ativa do processo educacional e da própria existência do indivíduo, porque grande parte do aprendizado - seja para vida pessoal, escolar ou profissional - depende em algum momento da leitura de diferentes tipos de textos.

O objetivo deste texto é fazer uma análise da técnica cloze como possibilidade de aperfeiçoamento da leitura e interpretação. Afinal, se faz necessário o reconhecimento de técnicas que possam auxiliar nesse processo de leitura e compreensão de textos, e a técnica de cloze é uma delas, na qual o indivíduo participante dos testes deve fazer a reestruturação da informação que está sendo tratada, através do preenchimento de lacunas.

## 2 METODOLOGIA

A presente análise é um estudo bibliográfico e exploratório, a respeito da técnica de cloze como possibilidade de aperfeiçoamento da leitura e interpretação. Sendo que esse, levou em consideração estudos realizados com alunos de ensino fundamental. Além disso, através da análise dos resultados obtidos com o estudo bibliográfico é possível explorar as aplicações da técnica cloze e sua eficiência no desenvolvimento da competência leitora.

### 3 RESULTADOS

#### 3.1 LEITURA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA

Segundo Baade e Silva (2016, p. 133) “no que se refere ao capital cultural, a falta ou raridade de práticas de leitura não permite o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos decorrentes de leituras produtivas e significativas”. Ainda segundo os autores, há grande dificuldade na leitura, de maneira geral, mas principalmente no que se refere à compreensão/interpretação de textos.

Otten (1982 *apud* JOUVE, 2002) esclarece que quando o leitor está orientado e livre no transcorrer de uma leitura, ele se coloca em dois polos, chamados de “espaços de certeza” e “espaços de incerteza”. Os espaços de certeza podem ser caracterizados por serem os pontos de ancoragem da leitura, ou seja, as passagens mais explícitas de um texto. Já os espaços de incertezas seriam todas as passagens obscuras ou até mesmo ambíguas, nas quais, para decifrar, é necessário um envolvimento maior do leitor.

A leitura não pode ser um fenômeno intimidador. Utilizemos, como ilustração, o exemplo das crianças: quando para elas lhe é imposto algum tipo de comportamento com relação à leitura, esta passa a agir com passividade, percebendo aquela atitude como algo obrigatório, sendo para ela algo que não é necessário que leitura faça parte do seu cotidiano. Desta forma, as chances de o livro, de que lhe foi “obrigado” a leitura, passar a fazer parte da experiência dessa criança, do seu pensamento são poucas (PÊTIT, 2009, p. 47-48).

O incentivo à leitura é importante sim, e conforme Baade e Silva (2016, p. 127) é positivamente avaliado pela sociedade e dificilmente alguém contestará essa afirmação. Conforme Pêtit (2009, p. 65), “Ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação”.

Para os que têm maior acesso a cultura, a leitura pode se tornar uma forma a mais de conhecimento, porém para aquelas pessoas que não têm muito contato, ou seja, que têm um contato mais restrito por falta de condições, uma leitura pode ser a única “saída”, talvez até uma das poucas formas de conhecer o mundo além daquilo que os olhos podem ver e presenciar. Canivez (1998, p. 60), nos apresenta que o domínio da língua conceitual é condição da capacidade para compreender os problemas políticos e para tomar posição diante dos problemas. O autor ainda afirma que, dessa forma é válida a afirmação de que a instrução de todos é o fundamento da democracia.

Freire (1989, p. 13) diz que, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, de transformá-

lo através da nossa prática consciente”. Sem a capacidade de percepção para notar do que se trata, o que supõe familiaridade com a atualidade, sem a habilidade para elaborar a própria experiência em conceitos universalmente válidos e comunicáveis, não há posição, nem opiniões propriamente políticas, só há “reações epidérmicas o que trai as características sociais e psicológicas do indivíduo” (CANIVEZ, 1998, p. 60).

Ler faz com que crianças, adolescentes e idosos falem por si mesmos e uns com os outros. Isto, sob alguns aspectos nem sempre é bom, principalmente àqueles que detêm o poder e os privilégios numa determinada sociedade (PÉTIT, 2009). Segundo Canivez (1998, p. 63), “a relação da linguagem valorizada pela escola, o culto do estilo e das referências culturais para uso dos iniciados, a aptidão para dissertar, permitem ao indivíduo distinguir-se da massa”, conforme Baade e Silva (2016, p. 127-128) é uma habilidade que desenvolvemos para garantir a continuidade da vida humana e não apenas para superar desafios.

Pétit (2009, p. 66) afirma que, “ler é também tornar-se autônomo: o livro é feito de signos, de linguagem, do registro simbólico [...]”, e esses signos fazem com que a leitura instigue o leitor a buscar mais sobre o assunto. Desta forma, Silva (1996, p. 32) diz que, a leitura “também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos. E se a experiência cultural for tomada como um comprometimento do indivíduo com a sua existência, verifica-se a importância que a leitura exerce na vida do indivíduo”. Canivez (1998, p. 162) retrata que, “o cidadão deve saber pensar, ultrapassar a mera expressão de seus interesses particulares, aceder a um ponto de vista universal, encarar os problemas considerando o interesse da comunidade em seu conjunto”.

Tonet (2005, p. 473) diz que é necessário contribuir no ramo da educação, para que se possa conquistar a hegemonia, e dessa forma, portanto, a construção de uma sociedade cada vez mais livre e humana. O que segundo o autor pode ser resumida pelo termo Educação Cidadã. Ou seja, uma educação que contribua para formar indivíduos como cidadãos e cidadão críticos, que participem ativamente do processo social. E, para que isso ocorra é necessário ampliar cada vez mais o acesso à educação, o que garantirá um nível mais elevado do acesso ao saber.

### 3.2 CONCEITUAÇÃO DA TÉCNICA CLOZE

No campo educativo, o cloze foi introduzido por Wilson Taylor em 1953 (introduziu o procedimento cloze para mensurar a eficácia da comunicação), que nomeou-o partindo do princípio de fechamento “*closure*” “que a psicologia gestáltica define como tendência de completar um padrão familiar não completo. “A técnica cloze consiste em completar

um espaço vazio com a palavra eliminada que deve ser adivinhada” (BORTOLANZA; COTTA, 2012). A técnica em sua forma original é feita de maneira que seja retirada a quinta (5ª) palavra a partir do segundo parágrafo até o penúltimo. Através dela, o indivíduo participante dos testes deve fazer a reestruturação da informação que está sendo tratada, através do preenchimento dessa lacuna.

É importante salientar que essa técnica tem sido bastante utilizada nos últimos anos como uma forma de diagnóstico de compreensão em leitura. Também pode ser utilizada como um instrumento de intervenção, no qual desenvolve a habilidade da compreensão em leitura, ao conceder ao participante a possibilidade de prever as palavras omitidas, através do uso do conhecimento prévio e pelo domínio das estruturas linguísticas. Para fazer o preenchimento das lacunas, os indivíduos dependerão dos conhecimentos gramaticais e lexicais. Além disso, durante o preenchimento das lacunas, o estudante passa a criar suas possibilidades de respostas, selecionando apenas uma, que completará a lacuna em questão.

É importante destacar que o teste deve ser composto por aplicações de textos, de aproximadamente 200 vocábulos, com lacunas em branco, as quais fazem com que os estudantes observem mais a fundo o contexto do texto para compreensão da palavra que está ausente. Esta técnica faz com que o avaliado, no caso o aluno-leitor, seja instigado a utilizar a percepção do contexto, para desta forma conseguir completar as lacunas indicadas por sublinhamentos. Sendo assim, a aplicação é variada, podendo ser utilizado como instrumento para compreensão de diversos objetos de aprendizagem, com a utilização do *prediction*, predição, que pode ser utilizado na interpretação/compreensão de textos informativos.

É de suma importância também destacar, novamente, segundo Lima (2015, p. 27) que “o conhecimento prévio do leitor se destaca como um componente determinante, pois faz com que somente os leitores proficientes possam preencher as lacunas de maneira coerente”. Desta forma, sendo o teste apresentado de maneira bem estruturada e simples pode ser utilizado e adaptado desde o ensino fundamental até o superior.

## 4 DISCUSSÃO

### 4.1 ESTUDOS QUE UTILIZARAM A TÉCNICA CLOZE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Na sequência, serão analisados alguns estudos que tiveram como público-alvo, alunos do ensino fundamental.

O estudo realizado por Santos (2002), teve como objetivo analisar a eficiência da utilização da técnica cloze no diagnóstico e desenvolvimento da compreensão leitora.



Bortolanza e Cotta (2012), quiseram apontar a eficiência da técnica cloze como uma forma de melhorar o desempenho em leitura. Santos e Monteiro (2016), buscaram evidenciar a validade de dois textos baseados na técnica de cloze, através da correlação com a Escala de Avaliação Escrita – EAVE, além de buscar a exploração de diferenças de desempenho no cloze em subgrupos de alunos formados tendo como base a pontuação da EAVE. Ainda tendo como foco principal o ensino fundamental, Oliveira, Santos e Rosa (2016) realizaram um estudo que tinha como objetivo explorar as habilidades de compreensão de leitura de alunos do ensino fundamental de diferentes estados e escolas. As autoras Santos e Oliveira (2010), também realizaram um estudo, o qual teve como foco investigar a adequação da técnica de cloze para a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura.

As autoras Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), realizaram um estudo tendo como objetivo medir a compreensão de leitura em alunos de sétima e oitavas séries do ensino fundamental. Nesse estudo, 206 estudantes participaram e essa análise também foi feita com a técnica de cloze. Outro estudo que é também interessante a análise, foi feito pela autora Zucoloto (2001, p. 09), que teve por objetivo investigar a compreensão da leitura de crianças com dificuldade de aprendizagem em escrita em relação ao gênero e à idade. Para seu estudo, Zucoloto (2001, p. 56), formou dois grupos etários para as séries, 2ª e 3ª séries.

Dos estudos analisados, os quais foram aplicados ao ensino fundamental, foi possível verificar que Santos (2002), durante seu estudo, que durou dois meses, aplicou pré e pós-teste, retirando o quinto vocábulo, bem como feitas intervenções com a aplicação gradual de textos retirados de livros didáticos. Realizando uma comparação com os outros estudos analisados, pode-se verificar que Bortolanza e Cotta (2012), não realizaram pré e pós-testes, mas sim vários testes em um determinado grupo, desse modo puderam verificar o desempenho dos alunos de um grupo experimental, de uma escola pública, que participaram de atividades de leitura em 12 testes-cloze (Grupo A), sendo que este grupo foi comparado a outro, também com 12 alunos, e de mesmo nível escolar, sendo que este participou somente do último teste-cloze (Grupo B), o teste XII.

Santos e Oliveira (2010), separaram a aplicação em duas etapas, sendo que na etapa denominada pelas autoras como 1, elas estabeleceram a evidência de validade de critério e identificadas os índices de precisão. Assim como sugerido por Taylor (1953), os textos foram estruturados na maneira tradicional do cloze.

Para efeito de estudo, Santos (2002) aplicou um questionário para caracterizar o perfil (leitor) de cada aluno, ou seja, para verificar quais hábitos e dificuldades este possuía ao realizar leituras. Já as autoras, Santos e Monteiro (2016) utilizaram o instrumento de avaliação conhecido como Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), que tem por objetivo

avaliar a dificuldade de representação de fonemas na grafia de letras e palavras a partir de um sistema linguístico estruturado. Ainda segundo as autoras, Santos e Monteiro (2016), esse instrumento tem uma escala com 55 palavras que foram ditadas para crianças de 2° a 5° ano.

A maioria dos autores analisados, como por exemplo, Santos (2002), Bortolanza e Cotta (2012) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007), optaram pela retirada do quinto vocábulo nos textos cloze, que é a forma tradicional da técnica. Porém, isso depende muito da intenção que o aplicador dos testes tem, podendo ser aumentada a dificuldade gradualmente, assim como nos textos aplicados por Santos (2002) e Santos e Oliveira (2010), que foi aumentando gradualmente a dificuldade em cada etapa, sendo que foram utilizados seis (06) textos no decorrer do estudo de Santos (2002) e sete por Santos e Oliveira (2010).

Durante seu estudo, a autora Zucoloto (2001, p. 09) teve como participantes 194 alunos de segunda e terceira série, de uma escola da periferia de Poços das Caldas. Os alunos foram categorizados pela dificuldade de aprendizagem em escrita, na qual foi utilizada o Instrumento de Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem em Escrita (ADAPE).

Os estudos de Santos (2002), Santos e Oliveira (2010), ressaltam que durante a aplicação das etapas dos testes cloze, o feedback foi imediato, sendo que os próprios alunos fizeram a correção dos textos, e esta levou em consideração a exatidão das palavras preenchidas, assim como os autores Bortolanza e Cotta (2012), Santos e Monteiro (2016), Oliveira; Santos e Rosa (2016).

Santos (2002) verificou índices de correlação positiva, os quais foram estatisticamente significativos entre as pontuações obtidas nas diferentes etapas do programa. Também foram detectados índices de correlação negativos, mas sem significância estatística.

Analisando os dados que a autora Santos (2002), obteve através de sua pesquisa, pode-se perceber, que dos 24 alunos que participaram do programa de remediação, 11 continuaram no nível de frustração, porque mesmo no pós-teste não apresentaram progressos suficientes para que mudassem de nível. Apesar disso, houve quatro alunos que passaram para o nível instrucional e 10 alunos saltaram do nível de frustração para o nível independente de leitura. Por fim, a autora Santos (2002) demonstrou que o programa foi eficaz para o desenvolvimento na compreensão em leitura, porque houve uma mudança estatística bastante significativa entre o percentual de acerto que foi obtido entre o pré e o pós-teste.

Conforme os resultados da pesquisa, realizada por Bortolanza e Cotta (2012), pode-se perceber que a quantidade maior de acertos do grupo experimental (A) foi nos

primeiros testes; segundo as autoras, isto pode ter ocorrido pelo fato de serem contos conhecidos. O grupo B atingiu uma média de 25% de respostas originais, sendo que o grupo A atingiu 50% nas respostas originais, desta forma percebe-se que o A obteve o dobro de respostas corretas. Segundo Bortolanza e Cotta (2012), quanto às respostas desvios, pode-se observar que, enquanto o Grupo B atingiu 70% de Desvios, o grupo A fez 41%, o que se torna uma diferença significativa de mais de 30% entre os grupos analisados. O percentual de 25% de Originais e 70% de Desvios do grupo B demonstra que, provavelmente, os sujeitos da pesquisa não fizeram o uso das pistas sintáticas e semânticas do texto, por não terem desenvolvido suas estratégias metacognitivas.

Ainda segundo Bortolanza e Cotta (2012), “o emprego da técnica cloze como forma de melhorar o desempenho em leitura mostrou-se uma boa alternativa para o ensino de leitura na pesquisa que desenvolvemos por meio da técnica cloze”. Bortolanza e Cotta (2012), através do estudo realizado mostraram que, através da participação nesses testes, os alunos puderam desenvolver suas competências para estabelecer relações em campos semânticos específicos. A pesquisa também foi essencial pelo fato de mostrar que os testes cloze puderam ser agentes facilitadores da compreensão leitora, bem como uma forma de monitoria constante da leitura.

Conforme Santos e Monteiro (2016), “para a compreensão de leitura é necessário ativar a memória de trabalho, que irá resgatar as experiências e conhecimentos prévios para identificar e codificar as palavras do texto”. Além do mencionado, a intenção das autoras com a aplicação do estudo com a técnica, é a avaliação no contexto educacional, como forma de proporcionar elementos para um melhor planejamento das atividades escolares, desta forma outra característica extremamente positiva da técnica cloze, que é a ação interventiva. Santos e Monteiro (2016), inferem ainda que “os resultados dos alunos deste estudo apontam para a necessidade de se pensar em estratégias de ensino para tais habilidades a fim de proporcionar um melhor desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura e escrita”.

Vale ressaltar que a hipótese inicial do estudo de Santos e Monteiro (2016) era de que o aluno com baixo desempenho na escrita poderia apresentar baixa compreensão em leitura. Dessa forma, essa pesquisa realizada pelas autoras Santos e Monteiro (2016), indicam uma ligação de reciprocidade entre os construtos estudados, porque revelaram que sim a compreensão de leitura está associada ao desempenho em escrita, mostrando que eles caminham juntos.

Com a análise dos resultados, Oliveira; Santos e Rosa (2016, p. 550), pode-se verificar que houve diferença na habilidade de compreensão textual por parte dos alunos

através da aplicação da técnica de cloze, levando em consideração seu nível escolar. Sendo que os que estavam na segunda etapa do ensino fundamental atingiram níveis mais altos de compreensão em leitura do que aqueles das séries iniciais. Apontando que há uma tendência aos alunos avançar em compreensão de leitura quanto mais avançarem em níveis escolares.

Em estudo realizado por Santos e Oliveira (2010), no que se refere ao pré e pós-teste, pode-se observar que na terceira, assim como na quarta série, ambos os grupos tiveram resultado similar, mas sempre com alguma superioridade para o grupo de controle. No entanto, também é possível verificar que na 4ª série o resultado, do grupo de controle no texto “A princesa e o fantasma” foi significativamente maior (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 87). Ainda, durante as análises feitas acerca do estudo, já mencionado, as autoras fizeram uma comparação do grupo experimental por série, sendo que foi possível verificar que os alunos da terceira série, nos pré e pós teste apresentaram melhora significativa de desempenho (SANTOS; OLIVEIRA, 2010, p. 88). Outro aspecto bastante importante, do estudo de Santos e Oliveira (2010, p. 88) é de que os resultados obtidos com esse estudo mostram que o grupo experimental apresentou pontuações altas em todas as sessões, independente da série, o que mais uma vez revela a eficácia da técnica de cloze, como instrumento diagnóstico de compreensão em leitura.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007, p. 45), afirmam, através de análises que “[...] a média de acerto dos alunos matriculados na escola particular foi maior do que na escola pública”. Outro fator que pode ser observado com as análises feitas pelas autoras é de que, através da aplicação dos testes de cloze, foi possível perceber que os alunos tiveram desempenho um pouco superior à metade de acertos possível nesse instrumento. Ademais, esse estudo também apresentou que dos participantes da pesquisa, os melhores resultados foram entre os que estavam nas séries mais avançadas, das escolas particulares e participantes do sexo feminino (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2007, p. 46).

Zucoloto (2001, p. 61), realizou a aplicação de dois textos. E foi uma das autoras que aceitou como critério de correção as palavras sinônimas, desde que essas não comprometessem o sentido da frase. Porém a autora ressalta que essa ação é bastante polêmica, pois há o levantamento da questão da subjetividade da correção, podendo levar a diferentes escores quando diferentes avaliadores corrigem o mesmo texto.

Como resultado da pesquisa, Zucoloto (2001, p. 73), ressalta que a hipótese que norteava seu estudo era de que se o aluno apresentasse dificuldade de aprendizagem na escrita também poderia apresentar baixa compreensão na leitura. A autora afirma que os dados coletados com os alunos da segunda série para a dificuldade de aprendizagem em

escrita e a compreensão em leitura não foram influenciadas pelo gênero, além disso, os alunos que apresentaram erros na compreensão em leitura também tinham dificuldade na escrita.

Ainda analisando o estudo de Zucoloto (2001, p. 74) é possível verificar que os resultados da terceira série são semelhantes ao da segunda série, quando se observa a leitura geral ou quando se analisa os textos de maneira isolada. Porque a maior parte dos alunos dessa série (terceira) apresentou dificuldade de aprendizagem em escrita média além de muitos erros na compreensão da leitura. Sendo que os erros na compreensão da leitura dos alunos cresceram conforme aumentava a dificuldade em escrita, ou seja, quanto maior o nível de dificuldade na escrita, mais erros na compreensão da leitura os alunos apresentaram, isso independentemente do sexo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a leitura é uma fonte primordial para a aquisição e a produção do saber, além de ser a atividade essencial para melhoria na compreensão leitora. Dessa forma, a técnica de cloze pode sim ser uma grande aliada, é necessário fazer uma reflexão quanto ao fato darmos devida importância a leitura em nossos currículos escolares (OLIVEIRA; SANTOS; ROSA, 2016, p. 553). Além disso, conforme Santos e Monteiro (2016), há uma ligação de reciprocidade entre compreensão de leitura e o desempenho em escrita, o que mostra que caminham juntos.

Essa técnica, é de fácil planejamento e execução, além de ter o uso bastante variado, dependendo do grau de dificuldade que se queira e da polêmica na correção que se queira gerar. Ou seja, essa é uma escolha que o aplicador fará, baseando-se principalmente no seu objetivo em aplica-la, podendo essa levar em consideração palavras sinônimas ou não, ter as quintas, oitavas ou décimas palavras retiradas etc.

Os estudos analisados no decorrer desse estudo, mostraram a eficiência da técnica de cloze e seus resultados, e segundo Santos e Oliveira (2010, p. 88), esse instrumento mostrou-se mais uma vez eficaz como instrumento diagnóstico de compreensão em leitura. Bortolanza e Cotta (2012), afirmaram que os testes de cloze contribuíram significativamente para o aumento coerência textual, pois fizeram com que os leitores buscassem o contexto das palavras e/ou informações sobre as mesmas. Dessa forma, pode-se concluir que a técnica de cloze pode ser uma possibilidade de aperfeiçoar a competência em compreensão em leitura, além disso, pela sua adaptabilidade ela pode ser aplicada aos mais diversos públicos e idades. Outro fator importante, é de que este instrumento movimenta o conhecimento prévio dos alunos, mas também os auxilia a conhecer novo vocabulário.

## REFERÊNCIAS

BAADE, Joel Haroldo; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Professor, não tenho tempo para ler! – a prática docente diante do hábito de não-leitura.** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p.125-136, 2016. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/515/336>>. Acesso em 13 jul. 2018.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COTTA, Maria Amélia de Castro. **Emprego da técnica Cloze como instrumento para melhorar o desempenho em leitura.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p. 69-89, jul. 2012. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2912/2324>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: Editora Unesp, 2002. 161 p.

LIMA, Thatiana Helena. **Compreensão de leitura em alunos do Ensino Fundamental II: O teste de Cloze como alternativa de avaliação.** Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco. Itaíba, 2015, 158 p. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/666024783450523.pdf>>. Acesso 14 mai. 18.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009. 304 p.

SANTOS, Acácia A. Angeli dos et al. **O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura.** 2002. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(3), pg. 549-560. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos e MONTEIRO, Rebecca Magalhães. **Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura.** *Est. Inter. Psicol.* [online]. 2016, vol.7, n.2, pp. 86-100. ISSN 2236-6407.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MONTEIRO, Rebecca Magalhães. **Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura.** *Est. Inter. Psicol.*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 86-100, dez. 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 mai. 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 104 p.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita.** Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001, 102 p. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253689/1/Zucoloto\\_KarlaAparecida\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253689/1/Zucoloto_KarlaAparecida_M.pdf)>. Acesso em 11 jul. 2018.

# CAPÍTULO 6

## DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

Data de submissão: 18/02/2022

Data de aceite: 10/03/2022

### María Jesús Vitón de Antonio

Profesora Titular y  
Coordinadora del Grupo de  
Investigación SleP de la UAM  
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)  
Espanha  
<https://orcid.org/0000-0002-7006-8671>

### Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti  
CIDTFF da Universidade de Aveiro  
CIPAF da ESEPF  
Portugal  
SleP de la Universidad Autónoma de  
Madrid (UAM)  
Espanha  
<https://orcid.org/0000-0003-2138-1124>

**RESUMEN:** Hacer de la vida educativa una viva reflexividad desde la acción formativa como acción que nos transforme, implica hacer de la tarea pedagógica una praxis crítica y creativa (Vitón, 2019) en la que, recogiendo los desafíos sociales y su complejidad, hace posible desplegar un compromiso decidido con los retos de un aprendizaje situado dialógico, crítico y relevante, a fin de dar tratamiento a las exigencias transformadoras del siglo XXI.

Esta orientación formativa conlleva entender los compromisos de la democratización de bienes comunes, para atender el cuidado de las situaciones de aprendizaje (UNESCO, 2015) como mediaciones generadoras con las que configurar comunidades educativas de práctica crítica emancipatoria (Vitón y Gonçalves, 2017) que hace de los cuidados una praxis ética y política frente a lo que atenta, limita o niega la vida. En este contexto, es clave rescatar la potencial agencia transformadora del quehacer formativo para contribuir al desarrollo de una sociedad más libre, responsable y solidaria, al implicarse en la formación de sujetos participantes activos de una ciudadanía paritaria, incluyente y creativa. Esto es, sujetos que, como agentes transformadores, se conflictúan con las inequidades y se construyen respetuosos con los bienes comunes (UNESCO, 2015), sabiéndose responsables en su sostén y para su sostenibilidad, haciendo posible la mejora de una calidad de vida para todas y todos, libre de cualquier forma de exclusión.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación transformadora. Cuidado pedagógico. Aprendizaje situado.

SOCIAL CHALLENGES AND CO-EDUCATIONAL COMMITMENTS: SITUATED LEARNING AND TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL CHALLENGES

**ABSTRACT:** Making educational life a lively reflexivity from the training action as an action

that transforms us, implies making the pedagogical task a critical and creative praxis (Vitón, 2019) in which, gathering the societal challenges and their complexity, makes it possible to deploy a resolute commitment to the challenges of dialogical, critical and relevant situated learning, in order to address the transformative demands of the 21st century. This training orientation entails understanding the commitments of the democratization of common goods, to attend to the care of learning situations (UNESCO, 2015) as generating mediations with which to configure educational communities of emancipatory critical practice (Vitón and Gonçalves, 2017) that makes of care an ethical and political praxis against what threatens, limits or denies life. In this context, it is key to rescue the potential transformative agency of the training task to contribute to the development of a freer, more responsible and supportive society, by becoming involved in the training of active participants in equal, inclusive and creative citizenship. That is, subjects that, as transforming agents, conflict with inequities and are built respectful of common goods (UNESCO, 2015), knowing they are responsible for their support and for their sustainability, making it possible to improve a quality of life for all. and everyone, free from any form of exclusion.

**KEYWORDS:** Transformative training. Pedagogical care. Situated learning.

## 1 INTRODUCCIÓN

Desarrollar, en los espacios y procesos formativos cuidados como praxis educadoras acordes con la democratización de las relaciones, los conocimientos, exige plantearnos el desarrollo de los aprendizajes situados en los que se hace viva una pedagogía centrada en la vida de las personas y los colectivos, estos es, en sus sueños, necesidades, problemáticas, nos implica fundamentalmente cuidar miradas, enfoques y tratamientos (Vitón y de Castro, 2019) atravesadas por una reflexión ética-política en la dirección que apunta Butler (2021). Aquella con la que hacer nuestro un compromiso certero de sentirnos, pensarnos y actuarnos compartiendo un sentido de lo común que nos habita para cuidarlo colectivamente y de esta manera cuidar la vida y las vidas todas de un modo otro a lo que las coloniza de formas burocratizadas (Ball, 2012). Y con este cuidado hacer una praxis educativa real del planteamiento que nos hace Esquirol (2021). Haciendo con ello posible, desarrollar, al mismo tiempo que la consciencia plena en lo que amenaza los vínculos vitales que nos humanizan y los deterioros de un *ecosistema* que los liga y posibilita, dando atención al mundo que necesitamos y nos refiere Haraway y Segarra (2020) En este marco se impone desarrollar la concreción de praxis coeducativas decididas con las que transformar las realidades hostiles y conflictuadas, dando oportunidad al encuentro otro que nos transforma (Butler, 2021). Y lo hace, porque se fortalecen relaciones que por un lado potencian una autonomía interdependiente, orientando un pensamiento fluido (O'Brien



y Guiney, 2003), y por otro de manera colectiva se da sentido compartido a entender nuestras comunes necesidades humanas<sup>1</sup> posibilitando dialógicas democratizadoras. en el marco de las sociedades complejas. Esta intencionalidad pedagógica es la que permite hacer del conflicto, como parte de la vida, un lugar educativo donde transformar. Y transformar dando orientación a la educación emancipatoria (Garcés, 2020), al hacer del ejercicio de crítico reflexivo una constante con la que dar significado al aprendizaje y a nuestra identidad de aprendices, durante nuestra vida, para llegar a ser quien somos (Lledó, 2018). Es decir, poder hacer del ejercicio crítico- reflexivo vivido en la cotidianidad, una ejercitación saludable creativa y recreadora en la alteridad a fin de hacer posible la construcción colectiva de un proyecto político colectivo para superar en un mundo global, vulnerable, y conflictuado por modelos competitivos e individualistas, un entorno cuidado de la vida (Vitón, 2019). Son entonces estas conflictividades situadas en el seno de la complejidad creciente de las contradicciones que habitan en las sociedades del siglo XXI, y la pandemia COVI-19, ha revelado significativamente (Sousa, 2020) esclareciéndonos dos claves que sentimos fundamentales, por un lado el agigantamiento de las brechas de inequidad y la profundización de distintas violencias multiplicándose (CEPAL-UNICEF, 2020) y por otro las buenas prácticas desarrolladas por comunidades situadas dando respuesta a las necesidades socioafectivas emocionales y la integración de cuidados, desde un enfoque de buenos tratos (Parra y González, 2010). Entendemos desde ellas, que la acción transformadora de una coeducación crítica, analizada desde el ejercicio interseccional, nos permite dar sentido a la línea de acción de los aprendizajes situados desde los que crear y recrear posibilidades liberadoras frente a las adaptaciones acrílicas de adaptaciones formativas ajustadas a un modelo neoliberal reproductor de las violencias que limitan la vida o la niega para tantas comunidades y personas. Desde esta postura hacemos valer un tratamiento problematizador que desarrollen nuestra capacidad de agencia transformadora de las relaciones en las que hacer posible (Giroux, 2019) praxis pedagógicas ejercitando prácticas tratos y tratamientos otros en una dinámica decolonizadora (Vitón, 2019) que liberar entramados de violencias entrecruzadas (Vitón, 2021). Re-significando una educación de la paz<sup>2</sup>, que da sentido a transformar desde la fuerza de la no-violencia, las conflictividades procesos liberadores (Freire, 2002).

---

<sup>1</sup> Tomando en cuenta en la propuesta de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (2010)

<sup>2</sup> Tomando las referencias de NNUU antes referidas y que impregnan de sentido el horizonte de los ODS- de la agenda 2030 de NNUU desde los territorios educativos situados entre múltiples violencias que exige de dar tratamiento a una convivencia democratizadora desde una perspectiva ética política de los cuidados en la línea que plantea Renau (2009)

## 2 TAREA EDUCADORA COMO DESARROLLO DE UNA CULTURA DEMOCRATIZADORA CUIDADA

Cuidarnos y cuidar la vida como ecosistema de saberes<sup>3</sup>, desarrollando una capacidad crítica transformadora (Celigueta Comerma y Solé Blanch, 2014: 48) implica asumir los retos de una formación que reclama la conjunción de tareas que implican englobar i) una vertiente científica, de actualización al nivel de las áreas del saber; ii) una vertiente pedagógica, de mejora de las competencias en el campo de la didáctica, inherentes a los distintos procesos y metodologías de enseñanza-aprendizaje; iii) una vertiente de formación personal, desarrollo y cambio de actitudes y conocimientos, en concreto con respecto a los aspectos relacionales de la interacción educativa; iv) una vertiente investigativa e innovadora, tomando como campo privilegiado de análisis las situaciones pedagógicas vividas por el docente. En particular, investigadora e innovadora, tomando como campo privilegiado de análisis las situaciones pedagógicas vividas por el docente. Se considera, por tanto, una reflexión y (co)-construcción de una educación transformadora que integre los aspectos previamente señalados en la formación permanente de la dimensión profesional, la actividad docente, la dimensión social y ética y la dimensión del desarrollo de los procesos de aprendizaje-enseñanza vinculados a la creación de una comunidad crítica de práctica educativa (Vitón y Gonçalves, 2017) en la que se dinamiza el entrelazamiento del ejercicio pedagógico como ejercicio recreativo-reflexivo (Vitón 2019) democratizador y para en una línea transformadora del desarrollo personal y profesional de docentes y educadores, como nos propone el esquema de Sánchez Delgado (2012: p. 39), en el que hacer posible dos claves entrelazadas:

1. la atención a las relaciones que nos entrelazan como comunidad y en donde se incorpora el desarrollo profesional a lo largo de la vida en una integración formativa desde la práctica y para su mejora, haciendo de ésta, un elemento constitutivo de su orientación democratizadora, tomando en cuenta los aspectos que nos proporciona Lagarde (1996).
2. el entendimiento de una reflexividad que permite mediante un análisis problematizado de su práctica, fundamentar la construcción de la profesión, como trabajo educativo colectivo en el que la cooperación entre profesionales y educadores da sentido al continuo proceso en formación en el que se integra la acción de investigación con las actividades de los agentes de innovación pedagógica, y esta articulación el profesorado se desarrolla de forma colaborativa (Gonçalves & Silva, 2017).

<sup>3</sup> Noción propuesta por Boaventura do Santos.

Esta atención y forma de entendimiento hace gravitar el sentido de la calidad de la relación pedagógica viva y que, en línea con el planteamiento de UNESCO 2015, es generadora de integrar con criterios de rigor científico y metodológico, conocimientos de las áreas que lo fundamentan; posibilitando desde ellas el desarrollo de las habilidades de la vida o las habilidades blandas (Pedroza 2020) dando vida al fortalecimiento de la competencia transferible (Unesco 2015).

Hoy, más que nunca, el intercambio y la colaboración son ingredientes esenciales a las respuestas encontradas para que ningún alumno quede atrás (Beaudoin, 2013) y, al mismo tiempo, para que todos puedan aprender y enseñar con recurso a diferentes dispositivos, plataformas, y recursos digitales. Con el fin de hacer de estas recursividades mediaciones, continuamente re-creadas, para fomentar la construcción colectiva con la que dar respuestas críticas al conjunto de necesidades que gravitan alrededor del cuidado de los bienes comunes de forma participativa (Vitón, 2021). En este sentir, y recogiendo dinámicas múltiples que se han hecho virales en diferentes momentos de la pandemia todavía vigente, consideramos clave, seguirnos planteando interrogantes saludables, con los que hacer un desarrollo socioafectivo emocional sostenido como comunidad de práctica (Barron, 2006)<sup>4</sup> y que para nosotras entendida como comunidad crítica de práctica emancipatoria posibilita desarrollar un resonante conocimiento profundo activo (Pina 2005: 86) en el que se da sentido a un aprendizaje transformativo situado. Pues, con él se trata de ir haciendo posible sostener un proceso en el que potenciar la educación en la vida, como la educación en el fluir y confluir fortaleciendo tanto de capacidades reflexivas como creativas, con las que potenciar la capacidad de agencia pacífica y proactiva, a fin de posibilitar la resolución de las conflictividades dando sentido al aprendizaje situado de las habilidades para la vida<sup>5</sup> como generadoras de una ciudadanía crítica y recreativa (Vitón, 2019).

### 3 COMPROMISOS DE UN PROCESO PEDAGÓGICO EMANCIPATORIO

En este planteamiento en el nos situamos, entendermos que la formación de procesos transformadores, supone entender la acción educativa como acción política, que crea y recrea situaciones de aprendizaje con las que potenciar la convivencia pacífica y comprensiva de las diferencias, valorando la diversidad desde una equidad posibilitadora de un diálogo de saberes y prácticas en radical igualdad, para en la línea de Butler (2021)

<sup>4</sup> Y desde los principios que plantea Vázquez (2011; citado en Pedroza, 2020) para así situar frente a los tratamientos de recetas de la inteligencia emocional, un espacio sostenido de desarrollo socioemocional afectivo en orden a fortalecer dinámicas emancipatorias comprometidas con un mundo otro, que lejos de individualismos, viven el interés por el cuidado de lo común y compartido como interés público en una lógica sostenible.

<sup>5</sup> En la línea de lo que plantea la OMS (1999; citado en UNICEF, 2017), y que Pedroza (2020) trata como habilidades blandas y UNESCO 2015 refiere como competencias transferibles ( UNESCO (2015: 49)

ir haciendo real, la construcción de conocimiento profundo activo transformador frente a las dinámicas de violencia (Barudy, 2012) y su compleja interactividad. Y es este escenario donde la agencia pedagógica puede desarrollar su capacidad mediativa (Lederach, 2007) y ser según la teoría de la masa crítica que desarrolla este autor, la mejor potenciadora de una calidad relacional facilitadora de crear condiciones y recrear la formación de procesos para garantizar las transformaciones desde las personas en sus propios entornos en los que toman la responsabilidad de favorecen los cambios.

En esta lógica se necesita, al mismo tiempo que trabajar la flexibilidad<sup>6</sup>, desarrollarla con ella las tramas conversacionales que plantea Maturana, a fin de concretar procesos de innovación, en la línea que plantea Havergreens, A. y Fullan, M. (2014) y desarrollar una:

1. Dinamicidad dialógica, en la que cuidar la interactividad para, tomando en cuenta nuestra plasticidad y atendiendo la flexibilidad, apropiar entendimientos comprensivos intersubjetivos e intelectivos en interrelación como plantea Morin, E. (2002)
2. Acción formativa, en la que despliega un ejercicio comprometido de interactividades emocionales-rationales, revitalizador de elaboración subjetivas abiertas, críticas y creativas, con las que generar procesos educativos humanizantes, en la línea que señala Riviere (2003)
3. Mediación de situaciones significativas de aprendizaje, con las que posibilitar procesos relevantes de resolución de conflictos situados, desarrollando la autonomía relacional que nos propone (Noddings, 2015) poder acompañar pedagógicamente diálogos deliberativos, y fortalecimientos democratizadores en la comunidad educativas.

Y así en la línea de lo que venimos afirmando, y para crear y recrear dinámicamente los aprendizajes situados y transformadores recreadores de formas otras de hacer, donde incidencias mutuas e interacciones diversas se traten evitando relaciones de dominio e imposiciones, y lograr mantener una postura abierta, flexible e interdependiente ampliando mirada atenta para que modos otros de aprender y enseñar supongan hacer nuestras las historias inspiradoras que desarrollan nuestra humanidad, y desarrollar lo que dice Covey (2017, p. 9) cuando nos recuerda que esas historias “*no son ejemplos de realización individual, sino historias de poder extraordinario de equipos unidos, talentosos y preparados que se mantienen dedicados y que comparten una visión del final deseado*”. Existe, por lo tanto, la necesidad de una inversión en otro tipo de actividades educativas y estrategias pedagógicas que estimulan la centralidad del proceso de aprendizaje de

<sup>6</sup> Para no perder la plasticidad que nos delata como humanos, estimulando el tercer nivel de la organización de la plasticidad humana, que nos plantea Riviere (2003)

los alumnos/personas, bien como un aprender en conjunto, participativo, crítico, creativo y autónomo. Subrayamos, pues, la reflexión de Cosme (2009, 2018), Trindade y Cosme (2010) y Bona (2017) sobre el papel de los profesores, cuando nos señalan que no se trata de encontrar una tercera vía para el desempeño docente (equilibrando la acción instruccional con la acción mediadora), sino antes entender la escuela como un mundo de vida y, por eso, los docentes deberán contribuir activamente para que tal objetivo se concrete. Esto significa que la gestión curricular y pedagógica ocurre teniendo en consideración la necesidad de establecer una relación entre alumnos y el patrimonio cultural dicho común, de forma que suscite los aprendizajes significativos de los primeros y el proceso de formación que tanto potencia como resulta de tales aprendizajes” (Cosme, 2018, p. 14).

De este modo, es posible comprender el carácter mutable y evolutivo del concepto de identidad, de patrimonio cultural, de escuela en cuanto mundo de la vida. Pues estas conceptualizaciones no son adquiridos de repente y para siempre, sino que los vamos construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia. En otras palabras, la identidad no es un dato rígido e inmutable, sino fluido —un proceso siempre en movimiento, en el cual continuamente nos alejamos de los propios orígenes— y se mantiene vivo, en construcción. Y en oposición a identidad fija, que es una identidad muerta, el flujo de contactos con otros nos implica no perder la identidad ni renunciar a aquello que nos es propio, pero es motivo para releer la visión que tenemos de lo que es nuestro. En este sentido estamos de acuerdo con João Maria André (2005) cuando considera que los otros mundos son, al final, nuestros mundos y el camino para el diálogo pasa por el entendimiento de esta identidad compuesta y plural.

En este lineamiento, consideramos que las conflictividades en las sociedades complejas pueden ser entendidas como una excelente oportunidad para reflexionar cómo somos nosotros e que realidad pretendemos (re)diseñar de forma independiente e interdependiente cristalizando lo que plantea Gonçalves (2006, p. 108) “el conocimiento/reflexión es una actividad imprescindible para todo aquel que desee ocupar lugar en el centro de la vida, asumiéndola codignamente y de forma reflexiva. Solo así su pensamiento se armonizará con su acción y sus valores; su teoría con su práctica” a fin de dar sentido a lo que Alarcao (2001) indica en la línea de ir haciendo posible cuidar una autonomía crítica que permita dinamizar el saber docente que analiza Roldão (2007) como un saber atravesado por una tensión profunda entre “profesar un saber y el (...) hacer aprender alguna cosa a alguien, está lejos de ser consensual o estática (...)” (Roldão, 2007, 94). Sentimos que sólo en este marco dinamizador, se hace sentido a la construcción reconstrucción crítica situada de una profesionalidad en permanente desarrollo ubicada

en un proyecto democratizador de la vida. Lo que supone, hacer nuestro lo que nos dice Roldão (1998) en la construcción del conocimiento profesional en cuanto proceso de elaboración reflexiva a partir de la práctica del profesional en acción” (Roldão, ídem, 98), y así cuidar la perspectiva que apunta Sá-Chaves (2007, p. 60) que “nos centra para revalorizar el Conocimiento Pedagógico de Contenido, que describe como la capacidad de hacer comprensibles, para quien aprende, los contenidos que se supone serán aprendidos” (Sá-Chaves, 2007, p. 60).

Se trata al fin de ir siendo quien somos, como fruto de una identidad compuesta y plural afrontando desafíos desde nos transformamos en mejores aprendices de ser educadores capaces de centrar propuestas personalizadas, concretando verdaderas oportunidades de aceptar debilidades y proponer reajustes valiosos, dando sostenimiento a una innovación que se proyecta en el espacio público como experiencia colectiva de aprendizaje, democratizando saberes reflexiona Carbonell (2015). Teniendo en cuenta diversas teorías educativas y su interrelación con su proyección en la políticas públicas educativas (Perrenoud, 2004; Day y Sachs, 2004; Canário, 2005; Alonso y Roldao, 2005; Bona, 2017; Covey, 2017) sentimos se ligan, en línea con el paradigma del educador reflexivo, y el que interpretamos nuestro pensamiento educativo y donde una “episteme de referencialidad múltiple” (Sá-Chaves, 2002, p. 58) nos permite sustentar la complejidad de los saberes científicos, pedagógicos, técnico-didácticos, contextuales y ético-relacionales y su dinámica de manifestación y de (re)construcción en la acción. Y en ella dar sentido, en un ecología de aprendizajes (Pedroza, 2020), a la movilización nuevas estrategias contextualizadas con visión crítica (Sá-Chaves, 2002), en la que la reflexión permite articular dinámicamente los propios saberes y conocimientos, dando resoluciones creativas a problemáticas vividas y manteniendo el sentido al desarrollo de aprendizajes contextualizados, comprometidos y colectivos.

Este recorrido que implica, como venimos afirmando, cuidar lo relacional que nos constituye, ha de conllevar el carácter coevaluativo crítico y autocrítico con el que fortalecernos en el compromiso compartido de avanzar en el horizonte de una calidad de vida con equidad. Se trata, por tanto, como propuesta formativa de trabajo corresponsable en equipo, en la que articular la atención por el bienestar personal y colectivo, con entender tarea de hacer comunidad de práctica crítica (Vitón y Gonçalves, 2017), revalorizando la diversidad con la que profundizar en la democratización de conocimientos y saberes. Dinámica que llena de sentido un ejercicio pedagógico, que integra el conjunto de tareas emancipatorias con la que hacer posible un desarrollo crítico del binomio autonomía-responsabilidad de sujetos conscientes de su interdependencia y ecodependencia vital y situada.

Y es, en este marco, donde se imponen la inquietud permanente a fin de dar tratamiento cuidadoso a las tramas de vida colectiva, dando sostenibilidad a un proceso que recorre y hace suyos los compromisos de la Agenda Mundial 2030, en corresponsabilidad proactiva.

#### 4 CONCLUSIONES

En breve, se podría caracterizar la transición paradigmática que está ocurriendo en el mundo como si estuviese impulsada por nuevos factores/fenómenos que exigen nuevas interpretaciones y, consecuentemente, suscitan nuevos abordajes educativos a partir de nuevos principios. Uno de los nuevos principios es, sin duda, el trabajo colectivo: se acentúa el enfoque reflexivo en la práctica pedagógica, se privilegian nuevos instrumentos de enseñanza y de aprendizaje centrados en una nueva ecología cognitiva y emocional, buscando la autonomía, la cooperación, la inclusión, la equidad y la criticidad de los sujetos (Gonçalves, 2017). Creemos que como educadores nos podemos ser correas de transmisión de decisiones de otros o distribuidores de conocimientos, sino profesionales de lo humano, sujetos de cultura y de su historia, analistas críticos, interpeladores de la realidad, y sujetos del sentido de su propio proceso (¡y no solo!). Pues, no basta con afirmar que otro mundo es posible o que otra educación es posible. Es necesario mostrar cómo. Educar para otros mundos posibles se relaciona con las estrategias creativas que utilizamos, teniendo en cuenta un modelo educacional que comprende un equilibrio entre competencia y sentido: una formación reflexiva que se asienta en una actitud de cuestionamiento sostenida por una voluntad de actuar mejor para conocer mejor y hacerlo al confrontar y profundizar en los referentes teóricos críticos y en los análisis interseccionales que llenan de sentido un diálogo de saberes con las que dar pertinencia pedagógica a metodologías que sean estímulo y apoyo de soporte afectivo-motivacional, a fin de centrar preguntas pedagógicas de descripción, interpretación, deliberación y reconstrucción con la finalidad de conocer, reconocer, comprender y conocerse, reconocerse y comprenderse para actuar en situación. Es por tanto el fin, principio y estrategia de ser un educador reflexivo lo que en nuestra perspectiva, puede guiar un actuar pensando a fin de poner en acción reflexiva un conocimiento crítico y saber movilizarlo generando comunidad crítica de prácticas emancipatorias. Esto al mismo tiempo que implica un saber quién se es, desarrollando un pensamiento fluido, como lo propone O'Brien y Guiney (2003) requiere comprender las razones de nuestro actuar teniendo consciencia del lugar que ocupamos, para ocuparnos de forma comprometida, libre y responsable en revitalizar espacios educativos como espacio libre de cualquier tipo de violencia vinculando una cuidadosa intervención pedagógica,

en la que considerar los procesos educativos generadores de una salutogénesis con la que recrear interactividades constructoras de buen vivir. Y así hacer de esta utopía movilizadora de la acción educativa un sentido recorrido, *donde el todavía-no logrado del todo* da sentido a seguir en la búsqueda, en la interrogación con la que dar profundidad a una reflexión necesaria y sostenida con la que aprender en los hilos de una red, siendo aprendiz (Garcés, 2020) de construir tejidos, entretejiendo vidas, cuestionamientos que nos atrevemos a hacernos, para pensarnos. Y hacerlo, no teniendo certezas, sino afirmando que nuestro mundo posible es un mundo donde necesitamos preguntarnos, donde necesitamos pensarnos ¡y por eso nos preguntamos!. Porque preguntándonos como podremos seguir construyéndonos y en esa medida transformarnos, transformando educativamente las interactividades que nos tejen, haciendo posible la radical igualdad, creyendo en una democracia radical (Butler, 2021).

En esta línea nos atrevemos a afirmar que la educación necesaria, es la que nos hace a todas las vidas necesarias para hacer otro mundo posible. Y como posibilidad de hacerlo sostenible, educamos cuidando una mirada generadora de espacios donde otro tratamiento crea un lugar *otro* libre de abusos y violencias, al potenciar el trato incluyente en equidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed.
- Alonso, L. y Roldão, M. C. (coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Almedina.
- André, J.M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Ariadne.
- Ball, S.J. (2012). *Global education Inc: New policy network and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Barudy Labrín, J. (2012). Promover el buen trato y los recursos resilientes como bases de la prevención y el tratamiento de las consecuencias de la violencia humana. En M.D. Renau (Ed.) *Cómo aprender a amar en la escuela*. 157-193. Catarata.
- Beaudoin, N. (2013). *Una Escuela para cada Estudiante. La relación interpersonal, clave del processo educativo*. Madrid: Narcea.
- Bona, C. (2017). *A nova escola*. Penguin Random House.
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Canário, R., (2005). *O que é a Escola - um olhar sociológico*, Porto Editora.
- Carbonell (2015) *Pedagogias del siglo XXI*. Octaedro Editorial.



Celigueta Comerma, G., y Solé Blanch, J. 2014. *Etnografía para educadores*. Editorial UOC.

CEPAL - UNICEF, 2020. *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/informesCOVID19> recuperado 31/12/21

Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. LivPsic.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Covey, S. (2017). *O 8.º Hábito. Da Eficácia à Grandeza*. Gradiva.

Day, C., y Sachs, J., (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. The Open University Press.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, 5ª ed.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutemberg.

Giroux, H.A. (2019). Entrevista por João França, disponible en <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/> Última consulta 09/01/2022

Gonçalves, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento. *Saber(e)Educar. ESE de Paula Frassinetti*, 11: 101-109.

Gonçalves, D. (2017). Monitorização da prática letiva e desenvolvimento profissional. In II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 734-738). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-222-4. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Gonçalves, D. y Silva, C.V. (2017). Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores. En *Atas do XIV Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas "Recursos para um Prácticum de Calidad"* (pp. 779-787). Andavira Editora. Disponible en <http://repepe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf>

Havergrees, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.

Haraway, D. Segrarra, M. (2020). *El mundo que necesitamos*. Icaria.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.

Lederach, J.P. (2007) *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz. Gernika Gogoratzuz.

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Taurus.

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes de la Educación el futuro*. Paidós.

Noddings, N. (2015). Autonomía relacional. En M.R. Buxarrais y M. Martínez (Eds.), *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 9- 21). Octaedro.

- O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Alianza.
- Parra, N. y González, B. (2010). La caja de herramientas del Programa por los Buenos Tratos. En M.A. Caro y Fernández-Llebrez (coords.) *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista*. 19-52. Talasa.
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje*. UAEM-Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). Las competencias que funcionan como epistemologías: como queremos que los adultos sepan. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica.
- PINA, F. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en la Educación Superior*. La Muralla .
- Rivière, A. (2003). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Eds.), *Obras escogidas, Vol III: Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-243). Editorial Médica Panamericana.
- Roldão, M. C., (2007). “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, in *Revista Brasileira da Educação*, 12 (34): 94- 103.
- Sá-Chaves, I., (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Sá-Chaves, I., (2007). A Interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. En A. Lopes (Org.) *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Edições Afrontamento.
- Sánchez Delgado, P. (2012). Diseño de procesos de ayuda al desarrollo profesional. En V. Gonzalo San Nicolas, L. Pumares Pueras y P. Sánchez Delgado (Eds.), *Desarrollo profesional de docentes y educadores* (pp. 33-45). Catarata.
- Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Trindade, R. y Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO.
- UNICEF (2017) *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF.
- Viton, M.J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 217-235). Catarata.
- Vitón de Antonio, M.J. (2021). Valor del cuidado pedagógico en la construcción de valores democratizadores. En P. Muñoz Sánchez (Coord.). *La complejidad en la enseñanza de valores: Formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (pp. 39-45). Dykinson.
- Vitón, M.J. y de Castro de la Iglesia, F. (2019). Contextos socioculturales del cuidar y ejercicio ético, reflexividad y compromisos pedagógicos para la democratización de vida compartida. *Saber & Educar*, 27, 1-9. [revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/31/showToc](http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/31/showToc)

Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2017). Aprendizajes situados y desarrollo de cultura democratizadora en el marco de las culturas institucionales. *Dedica*, 11, 25-46.

Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2017). Teaching practice in higher education, knowledge and reflection learning transformational. En C.J. Santos Martínez (Coord.), *Current didactic methods for higher education* (pp. 303-311). 2ª Edición. JAPSS Press.

# CAPÍTULO 7

## DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMBUSTIÓN EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Data de submissão: 03/02/2022

Data de aceite: 28/02/2022

**Sergio Laurella**

Cátedra de Introducción a la Química

Química General e Inorgánica

Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación, UNLP

CEDECOR (Centro de Estudio de

Compuestos Orgánicos)

Facultad de Ciencias Exactas

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

La Plata - Buenos Aires – Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-0252-3940>

**RESUMEN:** La combustión es una de las reacciones más ampliamente estudiadas durante el trayecto escolar de los estudiantes primarios y secundarios. En lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de esta temática, se considerará la propuesta de Johnstone y sus reformulaciones acerca de los tres niveles de pensamiento (macroscópico, submicroscópico y simbólico) que se requieren para saber Química. Los objetivos del trabajo son registrar los niveles de representación de estudiantes respecto de la combustión a través

de diferentes lenguajes e identificar posibles obstáculos relacionados al aprendizaje de la combustión. Se efectuó una encuesta a estudiantes de tres años distintos de educación secundaria. En la misma, se indagó acerca de factores macroscópicos (rol del combustible, rol del comburente, factores energéticos) y submicroscópico-simbólicos (representación del gas contenido en un frasco, simbolización del proceso). Se observa que los estudiantes logran en su gran mayoría identificar el rol de los reactivos (combustible y comburente), no así los factores energéticos. Aproximadamente la mitad logra representar gráficamente las sustancias implicadas y un poco menos de la mitad logra representarlas formalmente a través de sus fórmulas y/o nombres. Aparentemente existe una correlación entre la utilización del lenguaje simbólico y la comprensión del proceso macroscópico.

**PALABRAS CLAVE:** Combustión. Aprendizaje. Lenguaje. Simbolización.

### DIAGNOSIS ON THE EVOLUTION OF COMBUSTION LEARNING IN HIGH SCHOOL STUDENTS

**ABSTRACT:** Combustion is one of the most widely studied reactions in elementary and high school. Respecting teaching and learning this subject, the approach of Johnstone and its reformulations about the three levels of knowledge required for understanding

Chemistry (macroscopic, submicroscopic and symbolic) will be considered. The aims of this work are to register the representation levels regarding combustion through different languages in high school students, and to identify possible obstacles related to the learning of combustion reactions. A survey was carried out on high school students of three different grades, in which macroscopic factors (the role of fuel, the role of the comburent, energetic factors) and submicroscopic-symbolic aspects (representation of the gas contained in the flask, symbolization of the process) were inquired. Most of the students can identify the role of both reactants (fuel and comburent), but they do not get to fully understand energetic factors. Approximately a half of the students achieve graphical representation of the substances that are involved, and less than a half get to formally represent them through their formulas and/or names. Apparently, there is a correlation between the utilization of symbolic language and the comprehension of the macroscopic process.

**KEYWORDS:** Combustion. Learning. Language. Symbolization.

## 1 INTRODUCCIÓN

La combustión es una de las reacciones más ampliamente estudiadas durante el trayecto escolar de los estudiantes primarios y secundarios. Su importancia radica en la amplia utilización de este proceso como fuente de energía calórica a partir de combustibles fósiles. Los diseños curriculares actuales de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación 2007, 2010, 2011) dan un lugar importante al aprendizaje de la combustión en tanto proceso químico y fuente de energía calórica.

En lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje de esta temática, se considerará la propuesta de Johnstone (Johnstone 1991, 1993) y sus reformulaciones (Galagovsky, et al. 2003) acerca de los tres niveles de pensamiento (macroscópico, submicroscópico y simbólico) que se requieren para saber Química y que están involucrados en el lenguaje y el razonamiento a la hora de enseñar y aprender esta ciencia. Estos tres aspectos se describen a continuación.

- En principio consideramos el nivel macroscópico, el cual corresponde a las representaciones mentales construidas mediante la información proveniente de nuestros sentidos y adquiridas a partir de la experiencia sensorial directa, basada en propiedades organolépticas.
- El nivel submicroscópico, hace referencia a las representaciones abstractas, específicamente modelos asociados a esquemas de partículas. Un ejemplo de este nivel son las imágenes de esferas que solemos utilizar para describir

el estado sólido de una sustancia pura, o sus cambios de estado, o sus transformaciones químicas, que se corresponden con una representación mental de lo que sucede según el modelo particulado de la materia.

- El tercer nivel, el simbólico, involucraría formas de expresar conceptos químicos mediante fórmulas, ecuaciones, expresiones matemáticas, gráficos, definiciones, etc.

Es importante recalcar que, en términos de la reformulación de Galagovsky, las últimas dos categorías corresponderían, en última instancia, a un único nivel simbólico que se serviría de lenguajes gráficos, formales y verbales para su construcción y expresión.

En la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales en general y de la Química en particular los conceptos, teorías y modelos de la química son abordados en forma gradual, interviniendo en primer lugar la percepción, a partir de la cual se van formando ideas que posteriormente se confrontan con la experiencia y la observación, de tal manera que se adquieren significados (Álzate 2007). Así, el movimiento en espiral de este proceso lleva a relacionar los nuevos conocimientos con diferentes escenarios, bien sea la vida cotidiana, el aula de clase, documentales y videos, entre otros, para continuar de esta forma en un ciclo progresivo de reelaborar, construir y desaprender nuevas ideas.

Existen trabajos en los que se han identificado obstáculos en el aprendizaje de la combustión, tales como el no reconocimiento de la estructura particulada de la materia, la falta de noción sobre el papel del oxígeno e incluso la interpretación de la combustión como un fenómeno físico y no químico (Ariza 2011). Estos trabajos han llevado a propuestas didácticas que ponen el énfasis en la experiencia e incluso en el diseño de herramientas informáticas para la enseñanza de este fenómeno (de Echave Sanz 2016, Traverso Soto 2017).

## 1.1 OBJETIVOS

- Registrar los niveles de representación de estudiantes de diferentes niveles respecto de la combustión a través de diferentes lenguajes (verbal, gráfico, formal).
- Identificar posibles obstáculos relacionados con el aprendizaje de la combustión a fin de reformular propuestas pedagógicas y secuencias didácticas futuras.

## 2 METODOLOGÍA

El estudio realizado es de tipo cuali-cuantitativo sobre una población de 36 estudiantes de segundo, 30 de cuarto y 29 de sexto año de la Escuela Secundaria de la Provincia de Bs.As., siendo los dos últimos cursos correspondientes a la Orientación Ciencias Naturales. Las materias de referencia en las cuales se trabaja el concepto implicado son, respectivamente, Físicoquímica, Introducción a la Química y Química del Carbono.

Durante este trayecto, el concepto de combustión se aborda en un contexto de aprendizaje de fenómenos físicos y químicos durante 1<sup>er</sup> y 2<sup>do</sup> año, en 4<sup>to</sup> se estudia de manera más específica haciendo hincapié en los reactivos y productos, los diferentes tipos de combustión (completa e incompleta) y se completa durante 5<sup>to</sup> y 6<sup>to</sup> durante el estudio de los primeros conceptos de termodinámica.

Concretamente, se presentó a los estudiantes una experiencia (que se repitió tantas veces como fue requerido) en la cual se enciende un encendedor (con el pestillo trabado, de modo que se mantenga encendido) y luego se lo tapa con un frasco transparente, observando que la llama se apaga. La elección del encendedor (en lugar de la experiencia clásica de la vela) tiene que ver con que éste no deja residuos carbonosos sobre el vidrio, los cuales dificultarían la visión de otros aspectos y distraerían la atención del fenómeno en sí. Se les pidió entonces que contesten una serie de preguntas en lo referido al fenómeno observado en una breve encuesta, la cual se muestra en la Figura 1.

Es importante remarcar que, si bien este diseño nos permite recoger información, identificar dificultades, realizar comparaciones y evaluaciones, la muestra de alumnos seleccionada no se considerará representativa del universo de alumnos que cursan Química en el nivel secundario. No se pretende llegar a abstracciones generales de carácter universal.

Figura 1: Encuesta tomada a los estudiantes de la muestra.

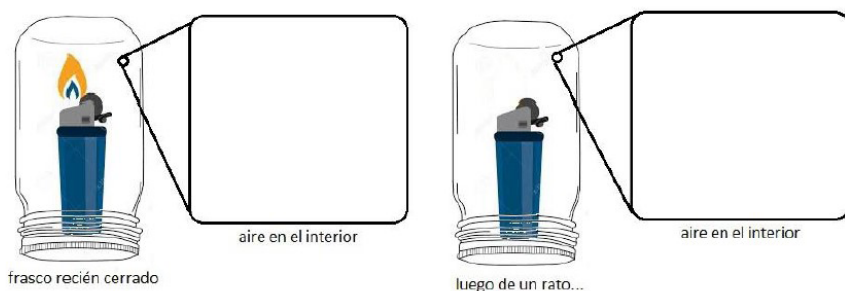
*La siguiente experiencia tiene como objetivo estudiar el aprendizaje de la Química y así mejorar la enseñanza. ¡Muchas gracias por tu tiempo!*

**Luego de observar la experiencia con el encendedor, contestá las siguientes cuestiones:**

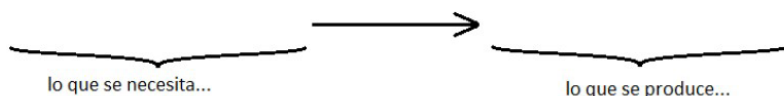
- 1) Si el encendedor está destapado ¿Hasta cuándo puede permanecer encendido?
- 2) ¿Por qué el encendedor se apaga al poco tiempo de taparlo?
- 3) a) ¿Se produce algún cambio en el aire contenido en el frasco desde que uno lo tapa hasta que el encendedor se apaga?

Sí / No / No sabría contestar

- b) Si contestaste que Sí: ¿En qué cambió el aire dentro del frasco?
- c) Podés explicarlo haciendo dibujos de átomos/moléculas que componen el aire...



- 4) ¿De dónde surge el calor que genera la llama? ¿Estaba guardado en algún lugar? ¿O simplemente apareció?
- 5) ¿Podés simbolizar de alguna manera el proceso que está ocurriendo cuando el encendedor está prendido? Puede llenarse con palabras, fórmulas o lo que quieras....



### 3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las preguntas efectuadas durante la experiencia tienen como objetivo identificar obstáculos y errores que estén asociados a la interpretación del fenómeno de combustión desde las tres categorías de Johnstone (y reformuladas por Galagovsky).



Las respuestas de los estudiantes fueron agrupadas según similitud de significado, las cuales se detallan a continuación.

1) *Si el encendedor está destapado ¿Hasta cuándo puede permanecer encendido?*

Esta pregunta pretende indagar desde lo macroscópico respecto de la necesidad de un combustible para la combustión. Las respuestas se agrupan en la Tabla 1. Como puede observarse, a medida que avanza la escolaridad las respuestas van convergiendo hacia el papel (científicamente aceptado) que juega el combustible en la combustión. Se observa también una segunda categoría de respuestas en la cual se supone que (estando destapado) se acabará el oxígeno antes que el combustible (respuesta que, si bien es incorrecta en términos prácticos, no lo es desde lo teórico).

Tabla 1. Respuestas correspondientes al punto 1 (rol del combustible, macroscópico).

	2 <sup>do</sup>	4 <sup>to</sup>	6 <sup>to</sup>
Hasta que se acabe el combustible	39%	70%	62%
Mientras le llegue oxígeno	17%	17%	14%
Hasta que el viento lo apague / Hasta que se apague solo	25%	3%	17%
No se apaga nunca	17%	---	7%
No sabe / no contesta	2%	10%	---

2) *¿Por qué el encendedor se apaga al poco tiempo de taparlo?*

Esta pregunta pretende indagar desde lo macroscópico respecto de la necesidad de un comburente para la combustión. Las respuestas, agrupadas en la Tabla 2, muestran que gran porcentaje de los estudiantes identifican la falta de oxígeno como el factor responsable del apagado de la llama.

Tabla 2. Respuestas correspondientes al punto 2 (rol del comburente, macroscópico).

	2 <sup>do</sup>	4 <sup>to</sup>	6 <sup>to</sup>
Porque se acaba el oxígeno	77%	87%	90%
Porque cambia la cantidad de aire	11%	3%	7%
Porque el aire se calienta	3%	---	3%
Porque hay viento	3%	---	---
Porque está encerrado	3%	3%	---
No sabe / no contesta	3%	7%	---

3a) *¿Se produce algún cambio en el aire contenido en el frasco desde que uno lo tapa hasta que el encendedor se apaga? Sí / No / No sabría contestar*

El porcentaje de estudiantes que contestan afirmativamente asciende de 86% en 2<sup>do</sup> a 87% en 4<sup>to</sup> y luego a 93% en 6<sup>to</sup>. Por otro lado, el 11% de 2<sup>do</sup>, el 13% de 4<sup>to</sup> y el 2% de 6<sup>to</sup> no saben decir si el aire cambió o no.

### 3b) Si contestaste que Sí: ¿En qué cambió el aire dentro del frasco?

Cuando se cuestiona en qué cambió el aire dentro del frasco, las respuestas son diversas (Tabla 3). En muchos casos los estudiantes contestaron más de una de las respuestas registradas.

Tabla 3. Respuestas correspondientes al punto 3 (composición del aire, macroscópico/simbólico).

	2 <sup>do</sup>	4 <sup>to</sup>	6 <sup>to</sup>
Empezó a faltar oxígeno	31%	60%	52%
El aire se acabó	11%	3%	7%
Aumentó la temperatura	8%	3%	14%
Aparece dióxido de carbono	14%	57%	17%
Aparece agua / Se humedece / Se empaña	25%	23%	3%
No sabe / no contesta	17%	7%	24%

Aquí puede verse que, si bien la falta de oxígeno es la respuesta mayoritaria del punto 2, esto no es asociado de manera inmediata con cambios en la composición del aire. Así, la aparición de dióxido de carbono y agua en el contenido del frasco no se relaciona de manera directa con el agotamiento de oxígeno.

### 3c) Podés explicarlo haciendo dibujos de átomos/moléculas que componen el aire.

En este punto se les pide que dibujen/esquematicen qué es lo que le ocurre al aire dentro del frasco, para lo cual se les ofrece un dibujo “para completar”.

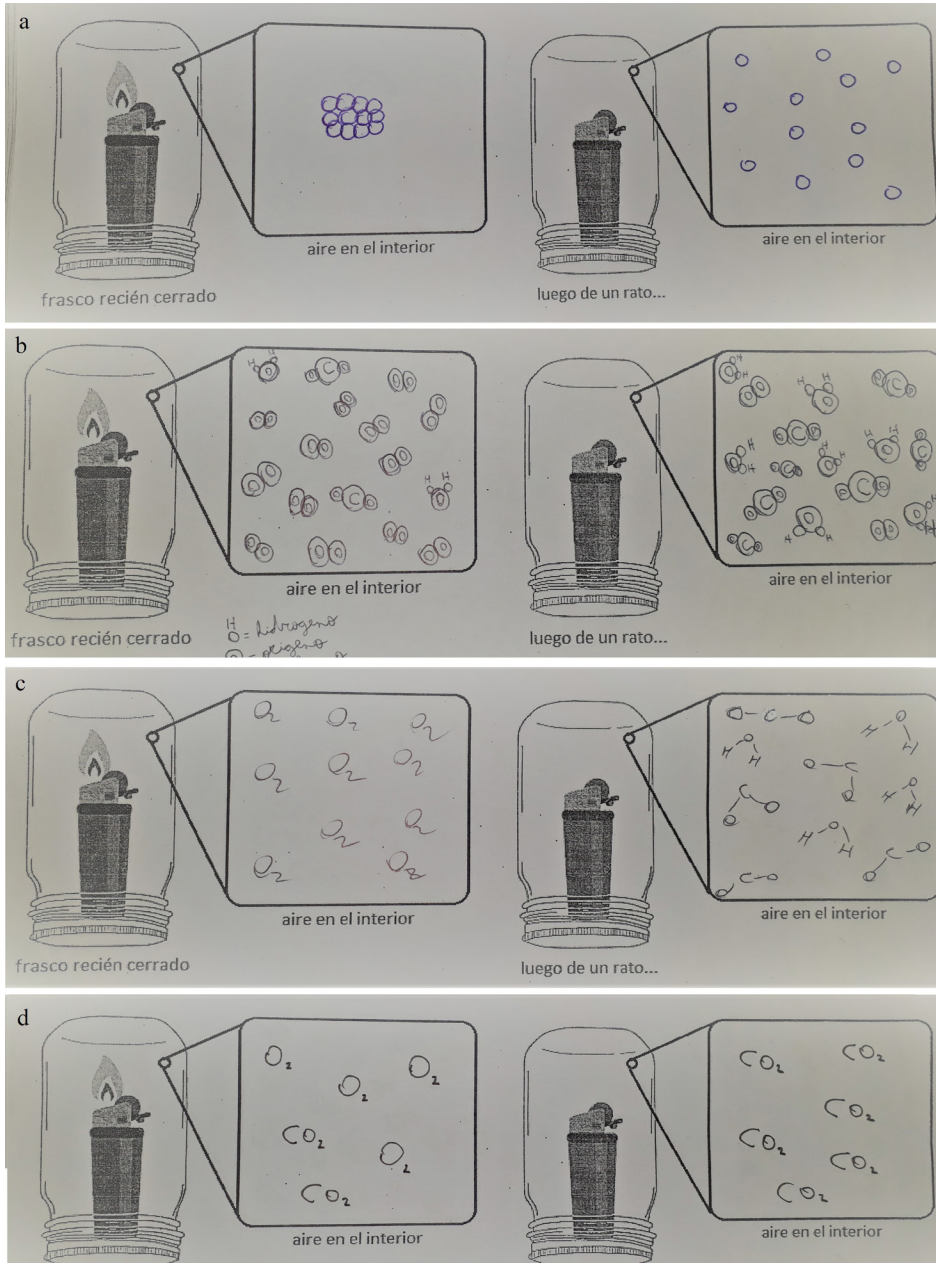
En este aspecto y debido a cuestiones que tienen que ver con el avance en la representación molecular en las materias que involucran a la Química, se observa que la cantidad de estudiantes que “se animan” a representar algo descende progresivamente de 2<sup>do</sup> a 6<sup>to</sup> año (72% - 70% - 27%). Algunas particularidades de los esquemas generados por los alumnos se muestran a continuación y se ejemplifican en la Figura 2.

- En segundo año, los esquemas están en su mayoría compuestos de esferas y en ellos los componentes del aire no están diferenciados (Figura 2a). No se observan fórmulas.
- En cuarto año, más de la mitad (71%) de los que realizan algún esquema lo hacen reemplazando los dibujos de esferas por los símbolos de los elementos, mientras que el resto dibuja esferas con el símbolo del elemento aclarado (Figuras 2b y 2c). En estos dibujos, cada esfera corresponde claramente a un átomo. Es interesante observar que en muy pocos casos (4/21) se identifica al CO<sub>2</sub> como un componente inicial del aire, y que varios otros (7/21) no esquematizan moléculas de agua en el aire final incluso cuando la aclaran como un producto en la representación pedida en el punto 5.

- En sexto, los dibujos de esferas han sido completamente reemplazados por símbolos de elementos (Figura 2d). Ninguno aclara al agua como producto en el esquema incluso cuando la han aclarado expresamente en el punto 5.

Es interesante destacar que el nitrógeno como componente del aire aparece sólo en uno de los 55 esquemas recibidos.

Figura 2. Esquemas producidos por los estudiantes sobre el aire contenido en el frasco.



4) *¿De dónde surge el calor que genera la llama? ¿Estaba guardado en algún lugar? ¿O simplemente apareció?*

Este punto pretende rastrear (desde lo macroscópico y desde lo submicroscópico-simbólico) qué papel juega la energía en los procesos de combustión. Se observa que un porcentaje muy bajo de los estudiantes (7%) alude a factores microscópicos (enlaces, energía cinética, etc.); la mayor parte aduce que la energía estaba “guardada” en algún otro lugar (la reacción, el combustible, el comburente); y un (alarmante) 30% de los estudiantes no comprende de dónde salió esa energía o supone que simplemente “apareció”.

5) *¿Podés simbolizar de alguna manera el proceso que está ocurriendo cuando el encendedor está prendido? Puede llenarse con palabras, fórmulas o lo que quieras.*

Esta pregunta tiene como objetivo evaluar las habilidades para expresar el proceso de combustión a través de un lenguaje formal de nivel simbólico. Se han clasificado las respuestas en base a tres categorías (de las cuales se muestran ejemplos representativos en la Figura 3): estudiantes que no logran representar el proceso, estudiantes que lo representan usando palabras, y estudiantes que lo representan a través de palabras combinadas con fórmulas (Tabla 4).

Tabla 4. Respuestas correspondientes al punto 5 (representación simbólica).

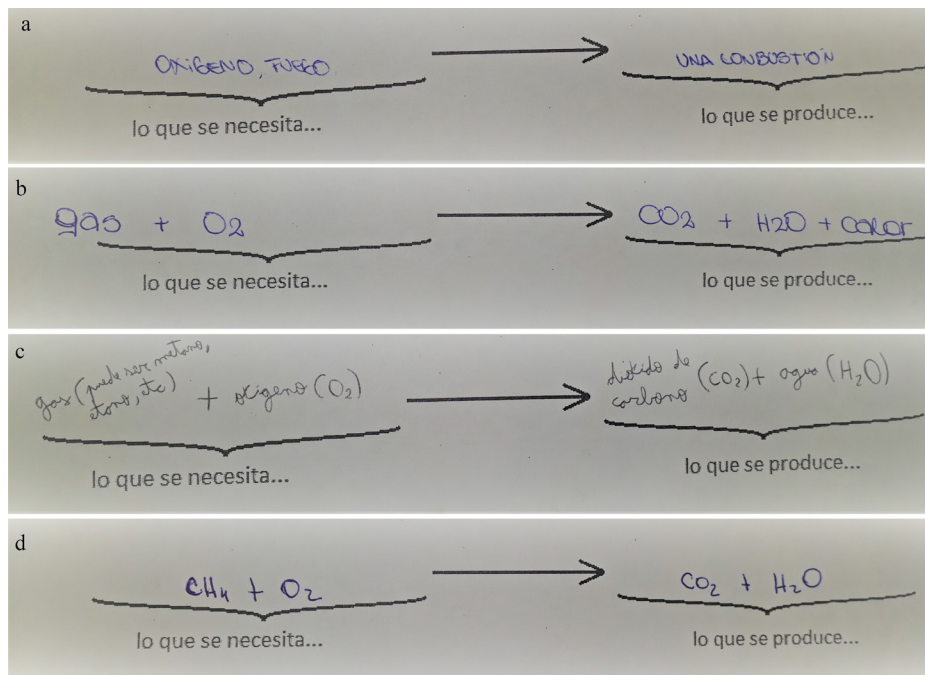
	2 <sup>do</sup>	4 <sup>to</sup>	6 <sup>to</sup>
No representa	44%	30%	45%
Representa usando sólo palabras	56%	7%	27%
Representa usando palabras y fórmulas	---	63%	28%

El porcentaje de alumnos que logra una representación es máximo en 4<sup>to</sup> año posiblemente debido a que la combustión y los hidrocarburos son contenidos propios de Introducción a la Química de 4<sup>to</sup> año y se trabajan específicamente en ese nivel. Esto puede interpretarse en términos de la memoria de trabajo (Mayer 1985).

Es interesante en este punto considerar qué correlación existe entre las representaciones simbólicas (preguntas 3c y 5) y las respuestas correctas en el nivel macroscópico (consideramos respuestas “correctas” de las preguntas 1 y 2). Considerando aquellos estudiantes que logran una representación gráfica del proceso y además elaboran una posible simbolización (a través de lenguaje verbal y/o formal), el porcentaje de los que tienen una buena percepción macroscópica aumenta de 47% en 2<sup>do</sup> a aproximadamente 90% en 4<sup>to</sup> y 6<sup>to</sup>. Por otro lado, la gran mayoría (más del 75%) de los que manifiestan ideas macroscópicas erróneas del proceso, no pueden expresarlo tampoco a través de ninguno de los lenguajes del nivel simbólico (o sea, ni gráfico ni formal ni verbal). Esto sugiere la existencia de una conexión entre el aprendizaje de los diferentes lenguajes utilizados en

el aprendizaje de los niveles macroscópico y submicroscópico-simbólico de este proceso químico en particular.

Figura 3. Representaciones formales del proceso de combustión.



## 4 CONCLUSIONES

Se observa que los estudiantes logran en su gran mayoría identificar macroscópicamente el rol de los reactivos (combustible y comburente) en el contexto de la reacción de combustión presentada, no así cuando se habla de los factores energéticos puestos en juego. En lo que respecta a la comprensión submicroscópica-simbólica del proceso, aproximadamente la mitad logra representar gráficamente las sustancias implicadas y un poco menos de la mitad logra representar formalmente a través de fórmulas y/o nombres de sustancias. Aparentemente existe una correlación entre la utilización del lenguaje simbólico y la comprensión macroscópica del proceso.

## 5 AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a los alumnos y alumnas de 2<sup>do</sup> B, 4<sup>to</sup> Cs. Naturales y 6<sup>to</sup> Cs. Naturales (2018) del Instituto María Auxiliadora de La Plata por su colaboración en este trabajo, así como también a la Prof. Gabriela Casaza y a las autoridades de esta institución por permitirnos la realización de las encuestas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álzate, M.V. (2007). *Campo Conceptual, Composición/ Estructura en química: Tendencias cognitivas, etapas y ayudas cognitivas* (Tesis doctoral), Universidad de Burgos (Departamento de Didácticas Específicas), Burgos, España. Recuperada de [http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/75/1/Alzate\\_Cano.pdf](http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/75/1/Alzate_Cano.pdf)

Ariza, L.G.y Parga D.L. (2011). Conocimiento didáctico del contenido curricular para la enseñanza de la combustión. *Educación Química*, 22(1), 45-50.

de Echave Sanz, A. (2016). *El problema didáctico de la combustión. Metodologías combinadas entre trabajos prácticos y realidad ampliada en el caso de una vela encendida* (Tesis doctoral), Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133084>

Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año ESB*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina (2010). *Diseño Curricular para Introducción a la Química, 4º año ES Orientación Cs. Naturales*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina (2011). *Diseño Curricular para Química del Carbono, 6º año ES Orientación Cs. Naturales*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

Galagovsky, L. Rodríguez, M. Stamati, N y Morales, L. (2003). Representaciones mentales, lenguajes y códigos en la enseñanza de ciencias naturales. Un ejemplo para el aprendizaje del concepto de reacción química a partir del concepto de mezcla. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 107-211.

Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75–83.

Johnstone, A. H. (1993). The development of chemistry teaching: a changing response to a changing demand. *Journal of Chemical Education*, 70(9), 701–705.

Mayer, R.E. (1985). *El futuro de la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Traverso Soto J.M. (2017). Mejora de Diseño de una Unidad Didáctica sobre el Estudio de las Reacciones Químicas (Tesis de maestría), Universidad de Cádiz, Puerto Real, España. Recuperada de: [https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19429/TFM%20Secundaria\\_Juan%20Manuel%20Traverso.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/19429/TFM%20Secundaria_Juan%20Manuel%20Traverso.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# CAPÍTULO 8

## EDUCAR PELO EXEMPLO: INACIANOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AMÉRICA PORTUGUESA (1549-1583)

Data de submissão: 09/02/2022

Data de aceite: 25/02/2022

**Leandro Lente de Andrade**

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Tocantins, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/6917189940573959>

**RESUMO:** O trabalho parte da análise de dois documentos do fundador da ordem religiosa Companhia de Jesus, Inácio de Loyola: a Autobiografia e os Exercícios Espirituais; e também tem como fonte as cartas jesuíticas da América portuguesa do século XVI. Nesse sentido, é tomada a característica pedagógica jesuítica do exemplo. Os objetivos dos documentos fundantes consistiam em converter e a alterar radicalmente na conduta moral, religiosa e prática dos sujeitos. Nas terras além-mar: de um lado, os “bons exemplos” dos missionários inacianos; de outro, os “maus exemplos” dos colonos e do clero secular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Exemplo. Jesuítas. Autobiografia. Missão.

### EDUCATING BY EXAMPLE: JESUITS AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN PORTUGUESE AMERICA (1549-1583)

**ABSTRACT:** The paper starts from the analysis of two documents by the founder of the religious order Society of Jesus, Inácio de Loyola: the Autobiography and the Spiritual Exercises; and also has as source the Jesuit letters of Portuguese America of the sixteenth century. In this sense, the Jesuit pedagogical characteristic of the example is taken. The objectives of the founding documents consisted of converting and radically altering the moral, religious and practical conduct of the subjects. In overseas lands: on the one hand, the “good examples” of the Ignatian missionaries; on the other, the “bad examples” of the settlers and the secular clergy.

**KEYWORDS:** Education. Example. Jesuits. Autobiography. Mission.

### 1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário seminal do que viria ser a famosa educação jesuíta, a atuação dos padres ganharia força na assimilação entre a prática humanista, no intuito de alterar a condição humana, e sob os fundamentos escolásticos, frente a necessidade de “ajudar as almas” ascendendo a luz do Verbo interior (HANSEN, 2003, p. 21). Assim, faz-se

necessário traçar alguns precedentes históricos que permeiam o viés pedagógico de Loyola, tendo em vista sua Autobiografia e os Exercícios Espirituais, para, finalmente, dedicar à análise das cartas dos jesuítas quinhentistas em solo brasileiro.

Portanto, após levantadas as devidas considerações acerca do exemplo como prática pedagógica na origem da nova Ordem, são analisadas as correspondências produzidas pelos missionários jesuítas. Diante do quadro de formação dos sujeitos religiosos católicos europeus quinhentistas, as cartas trazem em seu discurso todo um arcabouço retórico, denominado *arsdictaminis*, no qual são expressos os entraves da realidade colonial na América portuguesa do século XVI. Frente a essa “forma de agir e comunicar sobre os mais variados assuntos e situações” (LONDOÑO, 2002, p. 17), são deixados rastros que apontam a importância do comportamento exemplar como meio educativo para a Companhia de Jesus em suas relações com os ameríndios.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Como o trabalho trata de algo que ocorreu no passado, toda a metodologia é histórica, cuja forma de utilização dos resultados é básica, por suas contribuições na compreensão e avanço do conhecimento científico não visarem aplicação prática. No que tange o nível de interpretação a ser realizado, a pesquisa pode ser classificada como qualitativa, com objetivos tanto descritivos quanto explicativos. Tomo como princípio metodológico de que o conteúdo analisado deva “ser obtido a partir da realidade concreta, com dados fornecidos por personagens que viveram naquele ambiente” (CASIMIRO, 2006, p. 9). Portanto, obviamente, as fontes consultadas são, quando não diretas dos sujeitos quinhentistas, dos escritos de autores que estiveram envolvidas no contexto do século XVI. E, ainda, ao recorrer a historiografia, me apropriarei de estudiosos que também tiveram como princípio a sustentação de seus argumentos com base nas fontes documentais primárias.

Parto do pressuposto teórico de que a História deva ser lida e interpretada tendo em vista a produção material do homem. Tal como, pioneiramente, Marx (2004, p. 115 et seq.) inaugurando o que seria chamado por Engels de materialismo histórico e, contemporaneamente, pelo representante da História Cultural francesa, Roger Chartier (2002, p. 75-76): deve-se negar a compreensão histórica idealista de Hegel. Não obstante, a História não se resume às relações econômicas. Diante do complexo contexto que o recorte é proposto, cabe uma abordagem cultural, não culturalista (CASTANHO, 2010). A importância do diálogo com outras áreas do conhecimento, tal como a Antropologia, a Literatura, a Psicologia, etc. como ferramentas a serem utilizadas na compreensão da realidade objetiva, por meio da leitura crítica das fontes. Assim sendo, sigo a interpretação



dos documentos levando em consideração aquilo que João Adolfo Hansen (1995) chamou de fundamentos retóricos “teológico-políticos”.

No que diz respeito ao encadeamento das discussões toma-se a liberdade de transitar entre o singular e o todo, entre os conceitos e as teorias, entre os documentos e a historiografia, entre o objeto e o seu entorno, entre o texto e o contexto; pois, “a parte não exclui o todo, nem a totalidade exclui a parte” (CASIMIRO, 2006, p. 10). Entendendo, assim, que a decomposição da ciência não possui uma finalidade em si mesma, mas que faz um retorno útil ao todo (social, econômico etc.), diante da compreensão das relações humanas de escala geográfica menor e um reduzido espaço de tempo (BRAUDEL, 2005).

De modo geral, o exemplo possui um importante local na educação cristã. “Tornai-vos os meus imitadores, como eu o sou de Cristo” (1 Co 11:1) são as palavras de Paulo, o apóstolo.<sup>1</sup> Desde então, o cristianismo havia se pautado na ideia do *imitatio sanctorum* e reafirmado pela última sessão do Concílio de Trento (URBANO, 2011, p. 292). Instruir a seguir o bom exemplo sempre foi uma maneira da Igreja educar seus fiéis. Até mesmo as biografias dos primeiros jesuítas, tais como a Autobiografia de Loyola, escrita pelo Pe. Luís Gonçalves da Câmara; e outras biografias dos primeiros jesuítas possuem um viés hagiográfico de conduzir o leitor a seguir os passos do protagonista.

Assim sendo, por meio de uma análise do documento Exercícios Espirituais é notório uma indução ao processo de conversão que Loyola vivenciou naturalmente. É necessário que o exercitante examinasse a si mesmo ante seus pecados. Ou seja, é possível afirmar que “as experiências de Loyola serviram-lhe para mais tarde escrever [os] Exercícios” (LOYOLA, 2005, p. 32). Além de conter o que seria necessário para a conversão dos indivíduos, ser a expressão íntima da espiritualidade do fundador da Companhia e traçar elementos fundamentais para compreender a mentalidade dos companheiros, a importância dos Exercícios Espirituais tem seu papel fundamental como documento institucional para a formação dos futuros jesuítas de tal modo que, para todos os noviços ingressos, era prescrito na sua duração integral (O’MALLEY, 2004, p. 63-64). Não obstante, a Autobiografia do autor dos Exercícios deve nos remeter ao que Inácio tinha como desejo ao elaborar tal documento. Além das induções intrínsecas ao próprio texto do documento, o exemplo da vida do fundador da Ordem se apresenta como um “gabarito” que aponta como deve ser a ação do exercitante. Uma vida que despreza o seu passado da busca da glória terrena e das paixões mundanas – tal como outros Santos da Igreja, entre eles Paulo e Agostinho.

A Ordem é fundada em 1540 e apenas 9 anos depois já são enviados os primeiros missionários ao novo continente. Todo o início da missão foi marcado pela falta de bens

<sup>1</sup> (Cf. 1 Co 4:16; Fp 3:17; 2 Ts 3:7; Hb 6:12, 13:7).

materiais (LEITE, 1956, p. 111-115, 127, 130-131, 440-442). A escassez era tanta que até na falta de mantimentos os jesuítas tiveram que implementar o jejum forçado na disciplina dos pequenos índios, pois na “pobreza muita e o comer muito fraco, fazia-os jejuar” (ANCHIETA, 1933, p. 475). Os jesuítas estavam preparados para as dificuldades da pobreza. Dessa forma, mesmo na falta de recursos os padres sempre teriam o seu próprio testemunho de vida como um instrumento pedagógico. Se não tinham nada, apenas a roupa do corpo, isso ensinava a renúncia das paixões mundanas, o desapego dos bens materiais e a centralidade da vida espiritual. Não é por acaso que os padres aceitaram serem entregues aos Tamoios em Iperoig para fazer “as pazes” (LEITE, 1960, p. 120et seq.). Não levaram ornamentos religiosos, nem livros, nem qualquer outro apetrecho da fé, apenas seus próprios corpos. E, ainda que tirassem sua vida, certamente o martírio não seria em vão, muitos aprenderiam com ele.

### 3 CONCLUSÃO

Conforme visto, a questão do exemplo está presente no arranjo das condições que permeavam a fundação da Companhia, refletem na elaboração da Autobiografia do seu fundador e desembarcam nas terras além-mar. Assim sendo, o início daquilo que poderíamos chamar de “História da Educação Europeia no Brasil” é marcado pelos conflitos de interesses políticos dos diversos agentes coloniais. Os quais, além de debaterem acerca da natureza indígena no intuito de fixarem os limites da exploração territorial e do trabalho, também possuem dimensão educacional, ainda que se apresentem como empecilhos para o trabalho dos padres.

Portanto, a educação jesuíta no encontro com o Outro, descobre dificuldades que transcendem os obstáculos próprios da alteridade, como a tradução do cristianismo em categorias de pensamento e palavras da língua nativa. As dificuldades residem, também, naquilo que há de mais prático para a assimilação do índio: o exemplo. Consistindo, portanto, não somente no encontro entre europeus e ameríndios; mas nos embates de interesses e de modos de fazer próprios dos sujeitos vindos da Europa, como os religiosos e os colonos. Uma educação multifacetada que reside na complexidade das conjunturas históricas religiosas do século XVI e do encontro com o Novo Mundo.

### REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do padre Joseph de Anchieta, S. J. (1554-1594). Cartas Jesuíticas III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1933.

BÍBLIA – Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002. BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais. A longa duração. In: Escritos sobre a história. Trad. Jacó Guinsburg e Tereza da Mota. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Mediações entre educação, história e cultura no Brasil colonial. In: História, cultura e educação. LOMBARDI, J. C.; et. al. (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2006.

CASTANHO, Sérgio. Teoria da história e história da educação – por uma história cultural não culturalista. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

CHARTIER, Roger. História cultural: entre práticas e representações. 2ª ed. Alges-PT: DIFEL, 2002.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T.; et. al. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. O nu e a luz: cartas jesuíticas do Brasil. Nóbrega - 1549 – 1558. Rev. Inst. Est., SP, 38:87-119, 1995.

LEITE, Serafim (org.). MONUMENTA BRASILIAE v. I (1538-1553) In: MONUMENTA HISTORICA SOCIETATIS IESU volumen. 79. Romae: Via dei Penitenzieri, 20, 1956.

\_\_\_\_\_. MONUMENTA BRASILIAE v. IV (1563-1568) In: MONUMENTA HISTORICA SOCIETATIS IESU volumen. 87. Romae: Via dei Penitenzieri, 20, 1960.

LONDOÑO, Fernando Torres. Escrevendo cartas. Jesuítas, Escrita e missão no século XVI. In: Revista Brasileira de História. v. 22, nº 43, p. 11-32, São Paulo, 2002.

LOYOLA, Inácio de. Autobiografia de Santo Inácio de Loiola. Tradução: Antônio José Coelho, SJ. Braga-PT: Editorial A.O., 2005.

\_\_\_\_\_. Exercícios Espirituais. Tradução: Vital Cordeiro Dias Pereira, S. J. 3. ed. Braga PT: Livraria Apostolado da Imprensa, 1999.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

O'MALLEY, John W. Os Primeiros Jesuítas. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS; Bauru, SP: Ed. EDUSC, 2004.

URBANO, Carlota Miranda. Ortodoxia e heterodoxia no início da modernidade: poesia hagiográfica neolatina ao serviço da apologética jesuítica. In: SOARES, C.; et. al. (Coord.). Norma & Transgressão II. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra / Coimbra University Press, 2011.

# CAPÍTULO 9

## EL ACTIVISMO DIGITAL COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES A.R.C. “BARRANQUILLA”<sup>1</sup>

Data de submissão: 14/03/2022

Data de aceite: 06/04/2022

**Harold Álvarez Campos**

Armada Nacional  
Escuela Naval de Suboficiales A.R.C.  
“Barranquilla”, Colombia  
Barranquilla, Colombia  
<https://orcid.org/0000-0003-1533-0187>

**RESUMEN:** La Escuela Naval de Suboficiales A.R.C. “Barranquilla”, en adelante ENSB, es la escuela de formación a nivel tecnológico de la Armada Nacional de Colombia, cuya misión es la de formar a la suboficialidad naval, con el fin de asegurar la protección de la soberanía nacional en costas, mares y ríos, atendiendo los lineamientos del mando naval, adscritos al Ministerio de Defensa Nacional. Esto, implica apropiar procesos de formación, actualización y entrenamiento, con el fin de que sus tripulantes puedan tener los conocimientos adecuados para poder tripular, operar y mantener las diferentes unidades a flote con las que cuenta la Armada Nacional. En este contexto, el proyecto presentado es desarrollado en fases de aplicación, las cuales incluyen el desarrollo

<sup>1</sup> Presentado originalmente en el 7° CONGRESO INTERNACIONAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA-PONENCIA DE INNOVACIÓN.

de estrategias educativas, implementación de teorías y actividades del juego en el aula, el uso de dispositivos móviles y el uso de tecnologías de reconocimiento de patrones, aplicables en la población de estudiantes, en sus procesos de formación básica en cada una de las tecnologías navales disponibles para los grumetes. Así mismo, nos ha permitido potenciar el uso del Ambiente virtual de aprendizaje de la fuerza pública, con motivo de las nuevas directrices de salud y aislamiento inteligente (COVID-19) que vivimos actualmente.

**PALABRAS CLAVE:** Informática. Tecnología. Educación. Virtualidad.

### DIGITAL ACTIVISM AS A STRATEGY FOR EDUCATIONAL INNOVATION AT THE ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES A.R.C. “BARRANQUILLA”

**ABSTRACT:** The Naval School A.R.C. “Barranquilla”, hereinafter ENSB, is the training school at the technological level of the Armada Nacional de Colombia, whose mission is to train the naval non-commissioned officers, in order to ensure the protection of national sovereignty in coasts, seas and rivers, following the guidelines of the naval command, attached to the Ministry of National Defense. This implies appropriating training, updating and training processes, so that their crew members can have the adequate knowledge to be able to crew, operate and maintain the different units afloat that the National Navy has. In this context, the project presented is

developed in application phases, which include the development of educational strategies, implementation of theories and game activities in the classroom, the use of mobile devices and the use of applicable pattern recognition technologies. in the student population, in their basic training processes in each of the naval technologies available to cabin boys. Likewise, it has allowed us to promote the use of the virtual learning environment of the public force, on the new guidelines for health and intelligent isolation (COVID-19) that we are currently living.

**KEYWORDS:** Computing. Technology. Education. Virtuality.

## 1 INTRODUCCIÓN

En los procesos de formación que debe cumplir cada uno de los suboficiales, y que son requeridos para su cualificación académica, se presenta este proyecto como una alternativa de capacitación a distancia, empleando los medios tecnológicos en cada una de las unidades en las que se desempeñan laboralmente. Estos, maximizan el uso de las tecnologías de información y comunicación, al interior de los procesos académicos de la suboficialidad naval. En la innovación implementada se tuvo en cuenta un modelo propio de uso de redes sociales, en el que se emplearon las siguientes:

Redes sociales empleadas en la estrategia:

- YouTube: Para la interacción con los contenidos del Manejo de las hojas electrónicas de cálculo.
- Twitter: Usado para la publicación de Mapa mental sobre las diferentes funciones tratadas en clase de Ms Excel.
- FaceBook: Para las dinámicas con los contenidos sobre los Riesgos de la Tecnología informática.
- Instagram: Para el uso de las Aplicaciones móviles en el aula, como herramienta para la digitalización de contenidos.
- EducaPlay: Portal de juegos interactivos en los que se dinamizan los contenidos de las Hojas Electrónicas de Cálculo, en actividades como Relación de términos y Sopa de letras.

## 2 DESARROLLO

El proyecto (innovación) tiene por objetivo ofrecer académicamente a los estudiantes grumetes al tiempo que les provee de un espacio de aprendizaje institucional, fundamentado en la plataforma Ambiente Virtual de Aprendizaje de la Fuerza Pública.

Imagen No 1. Ejes de justificación de la innovación.



**Momentos o sesiones:** Las sesiones de clases se basan en el abordaje de contenidos descritos en la Plataforma virtual de la institución, en la que se describen sus contenidos y actividades. La recepción de los compromisos por los estudiantes se realiza mediante la Plataforma Virtual de la institución, y las diferentes redes sociales como lo son YouTube, Twitter, Facebook e Instagram.

**Tiempo asociado:** Para cada actividad de formación es requerido un tiempo de socialización de las estrategias el cual no supera las 2 horas de clase (videoclase), incluida la formación básica y la aplicación de la estrategia en la cual se dinamiza el contenido de manera digital.

**Estrategias de evaluación:** En cada una de las fases se implementa un proceso de verificación basado en la validación de publicaciones, contestación de preguntas, relación de conceptos y solucionario de problemas o casos, todo mediante rúbricas.

## 2.1 MARCO TEÓRICO

### Plataformas virtuales

Los ambientes virtuales de aprendizaje permiten la configuración de entornos virtuales, los cuales se constituyen en espacios formativos que, para innovar en la docencia, se hace necesario emplear metodologías centradas en el estudiante, e incorporar herramientas TIC para divulgar, compartir y distribuir conocimiento entre actores del proceso educativo.

### Recursos tecnológicos en el aula

Los beneficios del uso de recursos tecnológicos en el aula son innegables, los cuales aportan características de enseñanza centradas en el estudiante, quien edifica su propio conocimiento en una acción didáctica y en el marco de una estrategia de aprendizaje liderada por un docente dinamizador que orienta el proceso (Salinas, 2008).

Es así como se presenta a continuación, esta gran cantidad de estrategias y metodologías:

Tabla 1. Técnicas y metodologías del trabajo en Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

<b>Técnica</b>	<b>Metodología</b>
Técnicas para la Individualización de la Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda y organización de la información:</li> <li>• Contratos de Aprendizaje</li> <li>• Estudio con Materias (presentaciones, artículos online,</li> <li>• blogs etc.)</li> <li>• Ayudante Colaborador</li> </ul>
Técnicas Expositivas y Participación en Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición Didáctica (conferencias online, videos)</li> <li>• Preguntas de Grupo (Foro online o wiki, Google drive, etc.)</li> <li>• Simposio o Mesa Redonda</li> <li>• Tutoría online (herramientas de plataforma, mensajería, chat, videoconferencia, etc.)</li> <li>• Exposiciones de los alumnos Presentaciones multimedia, videos, blogs, etc.</li> </ul>
Trabajo Colaborativo / Cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en Parejas</li> <li>• Lluvia de Ideas (herramientas para mapas mentales O mapas conceptuales)</li> <li>• Simulaciones y juegos de roles</li> <li>• Estudio de Casos</li> <li>• Aprendizaje Basado en Problemas</li> <li>• Investigación social</li> <li>• Debate</li> <li>• Trabajo por proyectos</li> <li>• Grupos de Investigación</li> </ul>

### **El juego en el aula**

Para Castañeda (2011), el juego abastece al niño de libertad para liberar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social. En este caso, traer elementos del juego en el aula a los contenidos dados por los docentes en procesos de formación tecnológica, provee a los estudiantes del empoderamiento para liderar sus procesos de aprendizaje, lo cual propicia un ambiente de sana competencia.

Imagen No 2. Aplicación del Juego en el Aula.

Características:

- Estimulo para la creatividad
- Facilita la comunicación



### Habilidades de pensamiento

Cabrero (2006), considera el juego como un modo de estimular las capacidades del estudiante. En este orden de ideas, lo que se pretende con incluir el juego en el aula en el proyecto de Activismo Digital es precisamente potenciar las habilidades de pensamiento en los grumetes al interactuar con las temáticas vistas en la clase.

## 2.2 DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN

La innovación denominada Activismo Digital incluye la aplicación de las siguientes estrategias o implementaciones en el aula, cada una adecuada a sus contenidos planeados y a la tecnología disponible para la muestra de los recursos. A continuación, se describen cada uno de éstas.

### Dinámicas de Algoritmos en @AvafpCol para la enseñanza

Actividades relacionadas a la Programación de computadores y el uso del AVAFP.  
Evidencia [https://www.youtube.com/watch?v=6C8fKdHQ\\_pc](https://www.youtube.com/watch?v=6C8fKdHQ_pc)

Imagen No 3. Uso de Avafp en las asignaturas.





## Creación de video talleres en el aula

Los video talleres y sus bondades en el aprendizaje de Ms Excel. Evidencia <https://www.youtube.com/watch?v=wiYjWbOzytI>

Imagen No 4. El video taller en el aula.



## Uso del recurso Screen Mirroring en el aula

Recursos audiovisuales usando el Screen Mirroring y dispositivos móviles. Evidencia [https://www.youtube.com/watch?v=bcVrhcz4\\_OA&t=31s](https://www.youtube.com/watch?v=bcVrhcz4_OA&t=31s)

Imagen No 5. Tecnología Screen Mirroring y sus ventajas.



## Reconocimiento de patrones mediante códigos QR

Contenidos educativos, usando el Código QR y los portales Web. Evidencia <https://www.youtube.com/watch?v=eYTAh19c680&t=108s>

Imagen No 6. QR Learning en la Refrigeración industrial.



### La Realidad Aumentada en el Aula - Armada Nacional

Modelación en 3D orientado a la representación de naves y elementos de la electromecánica. Para Caro (2019), la aplicación de la realidad aumentada estimula el aprendizaje desde los órganos de los sentidos, proceso que ofrece mayores resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes, por ser una experiencia vivida en primera persona. En este caso, los estudiantes grumetes tienen la oportunidad de interactuar con modelos en 3D sobre motores y navegación.

Evidencia <https://www.youtube.com/watch?v=sux9e-Lksfs&t=71s>

Imagen No 7. Realidad Aumentada en la electromecánica.



### La Capacitación Docente. Nuestro #Brillante compromiso

Ciclos de capacitación en **nuevas tecnologías**, y manejo de la plataforma virtual Avafp.

Evidencia <https://www.youtube.com/watch?v=Ndnn4i5caPw>

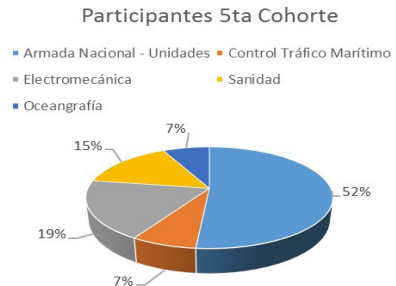
Imagen No 8. La actualización docente.



### Experiencia en el 1er Curso 100% Virtual como Tutor en la ENSB

Oferta de cursos a los estudiantes grumetes, 100% virtual. Evidencia <https://www.youtube.com/watch?v=MC9RCWd3M3s>

Imagen No 9. Curso 100% virtual para tripulantes de la ARC.

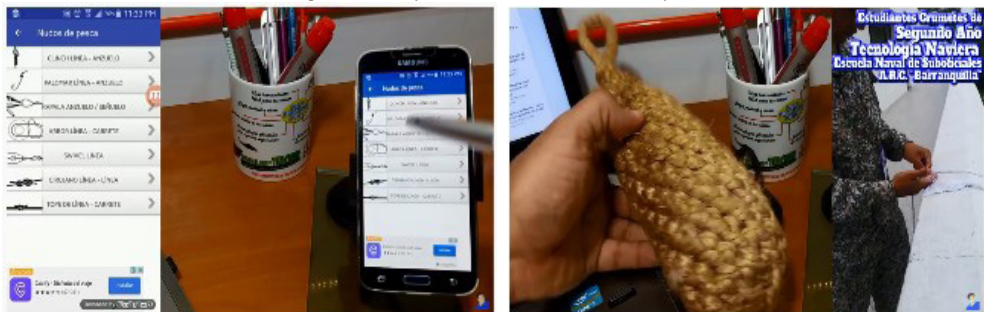


### Manual De Nudos para enseñar habilidades - Brillan-Teacher

Revisión de la App Manual de nudos, para las competencias y habilidades en la especialidad de Contraмаestres.

Evidencia <https://www.youtube.com/watch?v=D6ALQ4id--w>

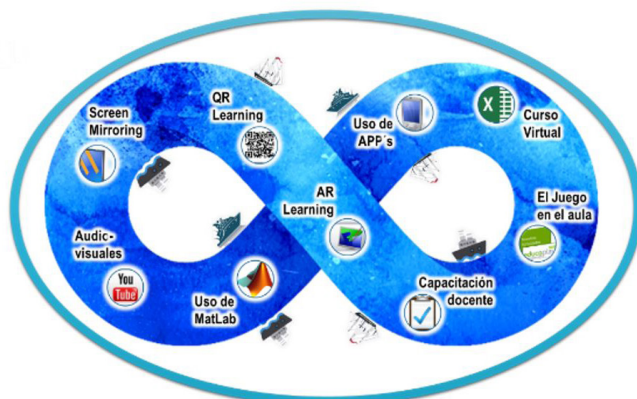
Imagen No 10. Aplicaciones educativas de soporte.



## 2.3 PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA INNOVACIÓN

La innovación Activismo Digital comprende la aplicación cíclica de las siguientes estrategias, las cuales tienen el acompañamiento y participación de estudiantes grumetes.

Imagen No 11. Ámbito del Activismo Digital.



Fuente: Elaboración propia.

### Especificaciones técnicas asociadas a las TIC

Las siguientes son las fases de aplicación del Proyecto – Activismo Digital, caso práctico de la asignatura Informática Aplicada.

**Fase 1: Análisis:** En esta fase se analiza la problemática de la tecnología actualmente, se dan a conocer los contenidos, se establecen los conceptos propios que solucionarán o darán respuesta a los interrogantes tratados en clases.

**Fase 2: Diseño / Implementación:** Se articulan las teorías y los entregables realizados (actividad) en trabajo independiente por cada grumete. Se define la herramienta a emplear y el aporte de cada estudiante.

**Fase 3: Evaluación:** Se realiza una validación de la información posteada mediante una rubrica de posteo de la actividad que incluye: Actividad (objeto), argumentación y marcadores sociales.

### Fundamentación metodológica

Cuenta con una base metodológica propia, basada en los postulados del Modelo de Enfoque de los Sistemas Dick y Carey (Walter Dick y Lou Carey - 2009), y que gráficamente se explican a continuación:

Imagen No 12. Fases aplicadas en la conducción de contenidos.



Fuente: Elaboración propia.

La implementación del Activismo Digital presenta una descripción técnica la cual se ilustra a continuación:

Tabla 2. Descripción técnica de la implementación.

ÍTEM	DESCRIPCIÓN
Asignatura	Informática Aplicada
Temática (diseño instruccional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riesgos de la tecnología en el aula</li> <li>• Procesamiento de textos</li> <li>• Manejo de Hojas electrónicas de cálculo</li> <li>• Uso de Presentador de Diapositivas</li> </ul>
Medios asociados	<p><i>Tecnológicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador</li> <li>• Móviles</li> <li>• Video beam</li> </ul> <p><i>Redes sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• YouTube</li> <li>• Twitter</li> <li>• Facebook</li> <li>• Instagram</li> </ul>
Cursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnología en Sanidad Naval 151</li> <li>• Tecnología en Administración Marítima y Fluvial 152</li> <li>• Tecnología Naviera - Contramaestres 152</li> <li>• Tecnología en Electromecánica 153</li> <li>• Tecnología Naviera - Navegación y Señales 153</li> </ul>
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicación de pregunta y respuesta en Videos relacionados con la temática del manejo de las hojas de cálculo en YouTube.</li> <li>• Posteo de mapa mental con base en la teoría sobre las principales funciones de Ms Excel en Twitter.</li> <li>• Publicación de comentario en Videos sobre los Riesgos de la tecnología. Uso de Facebook como repositorio de contenidos.</li> <li>• Uso de aplicación de digitalización de tareas y escaneo de documentos mediante la App NoteBloc. Uso de Instagram para evidencias.</li> </ul>
Evidencias	Se dispone de evidencias en cada ítem aplicado.

## 2.4 EVALUACIÓN DE RESULTADOS

Las tablas y figuras deben estar con formato APA

### **Población de estudiantes**

La población de estudiantes pertenecientes a las diferentes tecnologías ofrecidas por la ENSB, son jóvenes de todo el territorio colombiano, cuyas edades oscilan entre los 16 y 20 años aproximadamente. Son pertenecientes a los estratos socio económicos 1, 2 y 3 de cada uno de los Departamentos de Colombia.

### **Sexo**

Actualmente, como grumetes regulares son aceptados estudiantes de sexo masculino, dada las directrices del mando naval, ya que es una convocatoria de ingreso a nivel nacional.

### **Nivel de rendimiento académico**

Los estudiantes grumetes, para optar a estudiar en las diferentes tecnologías navales disponibles en la ENSB, deben conservar un puntaje alto, dadas las diversas competencias de cada tecnología naval, y con la facilidad de que los estudiantes permanecen todo el día a bordo de la escuela; lo que quiere decir que tienen tiempo y espacio suficiente para poder abordar de manera óptima los estudios al interior de la institución naval.

### **Nivel de conocimientos previos**

Los estudiantes que son aceptados por la convocatoria nacional en el proceso de vinculación de los nuevos contingentes de grumetes cada vez, deben ser bachilleres graduados y se deben someter a un examen de conocimientos en el proceso de admisión.

### **Actitud de grupo frente al desarrollo de la asignatura**

Los estudiantes grumetes en cada una de las diferentes tecnologías navales aprenden el trabajo en equipo, toda vez que serán ellos quienes tripulen y operen las diferentes unidades a flote de la Armada Nacional, y es de gran importancia el poder desarrollar competencias colaborativas frente a todas las situaciones que se presenten a bordo.

### **Dificultades detectadas**

La innovación Activismo Digital se basa en la aplicación y utilización de dispositivos electrónicos para la visualización y operacionalización de los contenidos, los cuales requieren que los estudiantes grumetes puedan interactuar con los contenidos de manera

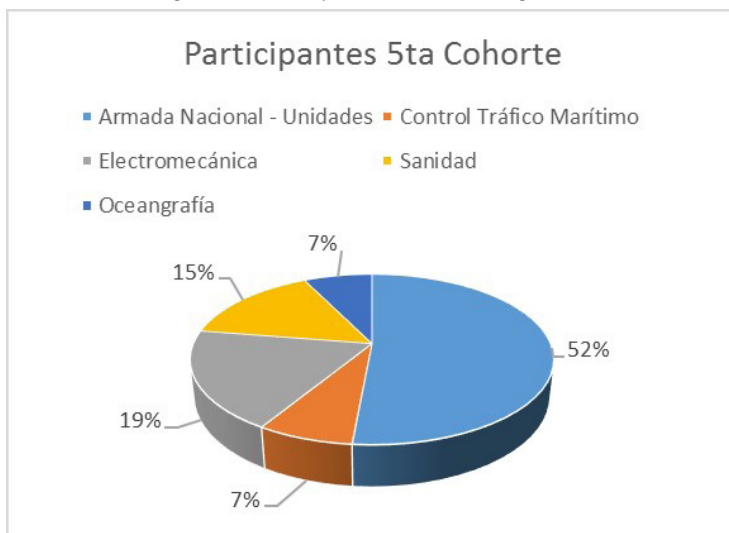
personal. Esto en algunos momentos podría presentar un inconveniente dado a que hay fases de estudio y situaciones en los que no pueden tener los móviles consigo.

### Inicio de proceso de formación

En relación con la población beneficiaria, tenemos a los grumetes y suboficiales de los cursos de Capacitación Intermedia de la Escuela Naval de Suboficiales A.R.C. “Barranquilla”, los cuales, en su proceso de formación vienen al Alma mater a recibir su proceso de formación presencial, y participan de estas fases a criterio y gusto.

En cuanto a lo relacionado a los cursos impartidos de manera virtual, tenemos que la gran mayoría (52%) se encuentran en todo el territorio colombiano, incluso en operaciones de navegación fuera del país. Por otra parte, de manera presencial tenemos estudiantes grumetes de las tecnologías navales en Electromecánica, oceanografía, Control de Tráfico Marítimo y Sanidad Naval correspondientemente.

Imagen No 13. Participación de estudiantes grumetes.



### 3 CONCLUSIONES

Con la implementación de la innovación Activismo Digital se logra una inmersión en tecnología actualizada, dado que los estudiantes grumetes de la ENSB interactúan diariamente con los diferentes dispositivos y estrategias planeadas, en el marco de una educación de calidad y actualizada, coherentes con las políticas del mando naval.

También, los fenómenos difícilmente observables en el aula de clases son apreciados mediante tecnologías como la Realidad Aumentada, puesto que se pueden visualizar gracias a dispositivos móviles y plataformas de tipo tecnológico. Así mismo

y en relación a este punto, se abaratan costos de desplazamiento en la observación de elementos de la arquitectura naval, dado que no se vuelve totalmente necesario el desplazamiento hacia donde se encuentran las unidades, por bondades que ofrece la tecnología antes mencionada.

Por parte de los estudiantes vemos también un empoderamiento de su plan de formación y proyecto de vida, puesto que son éstos quienes son los artifices de su capacitación, permitiendo la crítica constructiva y la interacción con contenidos tratados de manera presencial. Finalmente, otro aspecto que se ve fortalecido son los egresados quienes no se desprenden de su alma mater, manteniéndose en constante actualización por plataformas virtuales.

## REFERENCIAS

Álvarez Campos, H, Caro Bautista, L, Flores Rodríguez, N, Rojas Torres, A y Vélez Carriazo, V. (2019). Didáctica y aplicaciones de realidad aumentada en la educación superior en Colombia. Bogotá: AREANDINA. Fundación Universitaria del Área Andina. Disponible en: <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3338>

Cabero, J. (2006). «Bases pedagógicas del e-learning». RUSC, 3 (1). En línea, <<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>>.

Castañeda, L. (2011). «Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular». Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 39, 167-195.

Illa, J. (2011). «Competencias informacionales: ¿la clave del aprendizaje?». Bits, 19. Asociación Espiral, Educación y Tecnología. En línea, <<http://ciberespiral.org/bits/blog/19/competencias-informacionales/>>. (Consulta: 31/1/12).

Salinas, J. (2013). «Enseñanza flexible y aprendizaje abierto, fundamentos clave de los PLEs». En L. Castañeda y J. Adell (eds.), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.

Walter Dick, Lou Carey y James Carey. (2009). The Systematic Design of Instruction. Pearson Publisher, 7th Edition: Ohio.



# CAPÍTULO 10

## EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Data de submissão: 19/03/2022

Data de aceite: 22/04/2022

**Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez**

Universidad del Tolima

Magister en Educación

Profesor de la Facultad de

Ciencias de la Educación

Ibagué – Tolima – Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-6864-9936>

CV

**RESUMEN:** En los últimos años, Colombia se ha ocupado de la inclusión de las personas con discapacidad mediante la implementación de políticas públicas que fomentan el respeto por las diferencias. En educación, estos esfuerzos se traducen en esfuerzos por integrar a los estudiantes que, al tener todo tipo de discapacidad, se convierten en parte indiscutible del sistema educativo colombiano. Este artículo trata sobre la legislación que permite la inclusión académica y social de los estudiantes con discapacidad, al promover la implementación de alternativas pedagógicas y estrategias de aprendizaje que fortalezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el artículo discute la implementación de métodos de enseñanza basados en la teoría del aprendizaje significativo, propuesta

por Ausubel, adaptándolos al contexto de los niños con necesidades especiales. Además de mejorar sus habilidades comunicativas, el aprendizaje significativo puede ayudar a los estudiantes con necesidades especiales a formar nuevos conocimientos, relacionándolos con aprendizajes previos e incorporándolos al repertorio existente de su estructura cognitiva.

**PALABRAS CLAVES:** Aprendizaje significativo. Habilidades comunicativas y niños especiales.

### MEANINGFUL LEARNING IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

**ABSTRACT:** In recent years, Colombia has focused on the inclusion of people with disabilities by implementing public policies that encourage respect for differences. In education, these efforts translate into efforts to integrate students who, having all types of disabilities, become an indisputable part of the Colombian education system. This article deals with the legislation that allows the academic and social inclusion of students with disabilities, by promoting the implementation of pedagogical alternatives and learning strategies that strengthen the teaching-learning processes. In this context, the text discusses the implementation of teaching methods based on the theory of meaningful learning, proposed by Ausubel, adapting them to the context of children with special

needs. In addition to improving their communicative skills, meaningful learning can help students with special needs to form new knowledge, relating it to previous learning and incorporating it into the existing repertoire of their cognitive structure.

**KEYWORDS:** Meaningful learning. Communication skills and special children.

## 1 INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años el Estado se ha preocupado por las personas con discapacidad al implementar una política inclusiva, que respeta la diferencia y no es indiferente con los estudiantes que teniendo todo tipo de discapacidades llegan a hacer parte indiscutible del sistema educativo de Colombia dado que el artículo 46 que aborda la integración con el Servicio Educativo señala que:

“La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”. (Ley 115, 1994).

Por lo tanto, los estudiantes con ciertas limitaciones y discapacidades con las cuales conviven en el aula de clase en ningún momento se deben discriminar, sino que, por el contrario, se les debe apoyar de ahí que se promuevan a través de otras alternativas pedagógicas y estrategias de aprendizaje que se conviertan en el medio para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, por eso las instituciones educativas según el artículo 47 sobre apoyo y fomento señala que:

“En cumplimiento de lo establecido en los artículos 13 y 68 de la Constitución Política de Colombia y con sujeción a los planes y programas de desarrollo nacionales y territoriales, el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley”, lo cual demuestra cierto compromiso del Estado para apoyar dicha población especial. (Ley 115, 1994).

Por tal razón, a partir de las anteriores directrices, la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, al ser una postura constructivista que desde los últimos años ha venido cobrando fuerza en la educación colombiana, puede implementarse en la educación especial puesto que su método se adapta a las necesidades del contexto dado que éste contempla dos posibilidades distintas, como son:

- La primera, consiste en presentar de manera totalmente acabada el contenido final que va a ser aprendido, en este caso hablaremos de un aprendizaje receptivo.

- La segunda posibilidad, se presenta cuando no se le entrega al alumno el contenido en su versión final, sino que este contenido tiene que ser descubierto e integrado antes de ser asimilado, caso en el cual estaremos ante un aprendizaje por descubrimiento, eso significa que todo aquel infante con cierta limitación puede alcanzar de manera favorable ciertos desarrollos dado que en el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe.

En el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se vinculan así de manera estrecha y estable con los anteriores. Para que esto se dé, es necesario por lo menos que se presenten de manera simultánea las siguientes condiciones:

- a) El contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo, es decir, debe permitir ser aprendido de manera relevante.
- b) El estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formados de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse con el anterior; de lo contrario no podrá realizarse la asimilación.
- c) El alumno debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo; debe mostrar una disposición para relacionar el material de aprendizaje con la estructura cognitiva particular que posee.

Para poder implementarse dicha propuesta en el marco de una educación inclusiva, deben las instituciones no sólo cumplir con su función social que desde el Estatuto de Profesionalización docente se prescribe o con el artículo 46 del parágrafo 2° que señala:

“Las Instituciones Educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesario para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales...” (Ley 115, 1994)

Sino también estimar qué es lo más conveniente para la formación de estos estudiantes que esperan mejorar sus condiciones, vencer sus limitaciones y luchar en contra de las barreras impuestas por una parte de la sociedad que en ciertos momentos los estigmatiza.

En virtud de lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional ha difundido unas directrices que se conocen con el nombre de “Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva “este condensado de orientaciones se convierte en herramienta para que los profesionales de la educación cualifiquen las prácticas pedagógicas en coherencia con la oferta del servicio, ya sea a nivel de institución o de aula, y a la vez

direccione la acción de quienes inician la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva” (MEN, 2017) para así lograr una inclusión en el aula que promueva la tolerancia y la comprensión entre semejantes.

## 2 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Así las cosas, todo esfuerzo encaminado a facilitar un aprendizaje significativo propiciará que las experiencias del pasado y los conocimientos anteriores se incorporen de manera significativa en las estructuras del conocimiento del sujeto mediante la relación de éstos con el nuevo material asimilado, por eso hablamos de que “un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe”. (Ausubel, Novak & Hanesian, 1993).

Por tal razón, para garantizar el desarrollo de habilidades comunicativas debemos dar cumplimiento a lo planteado así que será necesario la innovación en las prácticas pedagógicas así como de estrategias conducentes a brindar una formación con calidad, lo que quiere decir que las propuestas de intervención pedagógica encaminadas al desarrollo de habilidades comunicativas se convierten en una alternativa para lograr dichos propósitos y si a eso se suma el componente del juego se consolidan procesos de formación significativos.

Al respecto, Aquino & Sánchez (1999) que el

“juego, incluso el realmente libre, debe tener un tiempo y un espacio en la escuela, pero no puede reemplazar todas las actividades escolares. Lo importante es, en cualquier caso, que los maestros intenten hacer agradables e interesantes estas actividades sean o no juegos” (Aquino y Sánchez, 1999).

En ese sentido, para que impulsen la creatividad y estimulen otros desarrollos en sus aprendizajes por medio del placer que suscita el juego. También dichos autores aseguran que:

“el respeto a su deseo de jugar, de inventar y de crear es uno de los elementos fundamentales de los que debe partir toda educación basada en el respeto a los intereses y características del niño”. (Aquino y Sánchez, 1999).

Por lo tanto, se hace necesario implementar el juego como estrategia didáctica dentro de los contenidos que se aborden en la educación primaria, con el fin de incorporarlo en el plan de estudios de tal manera que se correspondan con las necesidades encontradas en aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (NES) y que para Lledó, citando a Warnock, las NES son aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos especiales para atenderlas. (Lledó, sf).

En virtud de lo anterior, debemos pensar que si partimos de los postulados de Novak & Gowin (1988) “el aprendizaje significativo parte de la implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores, de la incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva, esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes y del aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos” (Novak & Gowin, 1988) estaremos dándole solución a esas dificultades que presentan dichos estudiantes.

Por lo tanto, será pertinente realizar algunas adaptaciones curriculares que permita cubrir ciertas necesidades educativas especiales en cuanto a cognición y así poder desarrollar ciertas capacidades durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, lo cual conlleva según Asunción Lledó Carreres “a una educación especial centrada totalmente en el déficit del alumno y en la necesidad de expertos especialistas...” (Lledó, s.f.) y a eso apunta cada vez más la escuela inclusiva.

Este tipo de escuela es para Arnaiz citando a Stainback (1996), se define “como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito.” (Arnaiz, 1996).

También de alguna manera el aprendizaje significativo contribuiría al déficit del alumno dado que “el origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social”. (Ausubel, 1976).

En definitiva, la educación especial según Asunción Lledó Carreres “pretende que el alumnado supere sus deficiencias y adquiera una serie de conocimientos y hábitos que le pueden dotar de una mayor autonomía”. (Lledó, s.f.) para que puedan lograr desarrollar habilidades que les permitan también ser competentes frente a otros estudiantes que no cuentan con alguna limitación, porque de lo que se trata es que ellos tengan la capacidad de asumir una posición frente a las lecturas abordadas, propongan focos temáticos que luego desarrollen bajo una línea argumental y que debatan cuando se abra el espacio para escuchar sus intervenciones y demás aportes conceptuales de modo que se pueda evidenciar un mejor nivel de comprensión y mayor dominio de los temas abordados en clases.

Asimismo, se espera que reconozcan que la ingenuidad puede ser el inicio de ideas que fundamentan y sustentan situaciones o incluso fenómenos de la vida cotidiana para lo cual será importante su visión de mundo aun cuando se amplíe o se reforme de acuerdo con otros pensamientos y planteamientos expresados por los autores de los textos leídos en clases.

En ese sentido, es necesario que ellos sean conscientes que las generalizaciones pueden en algunas ocasiones ser discriminatorias, por eso deben centrarse en la especificidad y el detalle para profundizar sobre él, de tal manera que lleguen a ser una defensa de su postura desde diferentes tipos de argumentos para convalidar lo aprendido en clase.

### 3 CONCLUSIÓN

El aprendizaje significativo puede ayudar a los estudiantes con necesidades especiales a formar nuevos conocimientos, relacionándolos con aprendizajes previos e incorporándolos al repertorio existente de su estructura cognitiva.

Además, es posible que ellos amplíen su nivel de expectativas y el campo de horizontes tan necesarios en la comprensión del otro y en el reconocimiento del otro donde desbordan sus presaberes, experiencias y contenidos asimilados durante las clases, lo cual facilitará sus desempeños y habilidades que se verán forjados en la construcción de procesos y secuencias que determinan el nivel en el que se encuentren.

En conclusión, la operacionalización de sus pensamientos a través de ciertos razonamientos es probable que luego se convierten en constructos, los cuales son fácilmente apreciados cuando esquematizan bajo alguna estrategia de aprendizaje lo asimilado y aprehendido durante las sesiones de clases, eso demostrará que el trabajo que se realice con ellos dará muy buenos frutos.

### REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Aquino, F. & Sánchez I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. Revista tiempo de educar revista interinstitucional de investigación educativa. México, Universidad del Estado de México. vol. 1, núm. 2, 131-15.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. Revista Siglo cero. España. Vol 2, 25-34.

Ausubel, D. (1973). Some Psychological aspects of the structure of knowledge. En: S. Elam (Ed.) Education and the structure of knowledge. Illinois: Rond Macnally Trad. Cast. De M. Lores y R. Orayen: La educación y la estructura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

Ausubel, Novak & Hanesian. (1993). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º Ed. Trillas, México.

Constitución política de Colombia de 1991.

Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017

Ley General de Educación, 1994.

Ley 1098, 2006.

Ley estatutaria 1618, 2013.

Novak, J. & Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Martínez Roca. Barcelona.

Constitución política de Colombia de 1991.

Lledó, A. (s.f.). Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12194/1/cap%C3%ADtulo%20libro%20asunci%C3%B3n.pdf>

MEN (2017). Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)

# CAPÍTULO 11

## EL DIAGNÓSTICO DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UCP “ENRIQUE JOSÉ VARONA”

Data de submissão: 14/02/2022

Data de aceite: 08/03/2022

### Yolanda Zulueta Robles

Profesora Auxiliar  
Master en Ciencias  
Departamento de Cultura Física  
Universidad de Ciencias Pedagógicas  
“Enrique José Varona”  
La Habana, Cuba  
yolandazr@ucpejv.edu.cu

### Generoso Márquez Záez

Profesor Auxiliar  
Master en Ciencias  
Departamento de Cultura Física  
Universidad de Ciencias Pedagógicas  
“Enrique José Varona”  
La Habana, Cuba  
generosoms@ucpejv.edu.cu

### Luis Ferreiro Armenteros

Profesor Auxiliar  
Master en Ciencias  
Departamento de Cultura Física  
Universidad de Ciencias Pedagógicas  
“Enrique José Varona”  
La Habana, Cuba  
luisfa@ucpejv.edu.cu

**RESUMEN:** El trabajo consiste en realizar una valoración de los resultados del diagnóstico de

la condición física, con énfasis en los Test de Cafrá para determinar la capacidad adaptativa cardiovascular de los estudiantes a partir de cargas de trabajo de mediana intensidad durante la marcha. Esta prueba permite estimar el consumo de oxígeno durante el trabajo aeróbico y su rendimiento cardiovascular y el test de Navette que se utiliza para evaluar la potencia aeróbica máxima, o sea, la capacidad que tiene el cuerpo para suministrar el oxígeno necesario a los músculos durante un esfuerzo físico. La muestra utilizada fue de las facultades de Lenguas Extranjeras, Ciencias de la Educación y Ciencias Técnicas, en ambos sexos. Un aporte importante para el trabajo fue la opinión de los docentes del departamento, con relación a la aplicación de los test en su primera experiencia y sus expectativas con respecto a los niveles que pueden alcanzar los estudiantes en cuanto a su condición física en el curso escolar. Los resultados permitirán trazar una estrategia de trabajo entre la labor facilitadora del profesor en la clase y la continuidad del estudiante fuera del horario docente, como parte indispensable de su autoejercitación personalizada.

**PALABRAS CLAVES:** Diagnóstico. Condición Física. Eficiencia Física.

THE DIAGNOSIS OF THE PHYSICAL CONDITION OF THE STUDENTS OF THE UCP ENRIQUE JOSÉ VARONA

**ABSTRACT:** The work consists in carrying out a valuation of the results of the diagnosis of



the physical condition, with emphasis in the test of Cafra to decide the cardiovascular adaptive capacitance of the students as of workloads of intensity median during the march. Is proof permits estimate the consumption of oxygen during the aerobic work and your cardiovascular performance and the Navette test that it uses to evaluate the maximum aerobic power that is? The capacitance it has the body to supply the necessary oxygen to the muscles during a physical effort. The used simple went of the faculties of foreign languages, sciences of the education and technical sciences, in boy sexes. An important contribution for the work went the opinion of the educational of the department, with report to the application of the test in your first experience and your expectations with respect to the levels that they can reach the students as for your physical condition in the school course. The results will permit draw a strategy of work between the facilitator role of the teacher in the class and the continuity of the student outside of the educational hour hand, how departs essential of your personalized exercise.

**KEYWORDS:** Diagnosis. Physical condition. Physical efficiency.

## 1 INTRODUCCIÓN

La Educación Física como proceso pedagógico está orientada hacia el desarrollo integral, con énfasis en educar a los estudiantes en el orden físico, cognitivo y axiológico, el doctor en ciencias Ariel Ruíz Aguilera la conceptualiza en un sentido amplio planteando que es el conjunto de formas de practicar los ejercicios físicos con un fin educativo, en la pedagogía contemporánea el concepto Educación Física constituye el proceso pedagógico que se realiza en las escuelas, encaminado al desarrollo de las capacidades de rendimientos físico del individuo, sobre la base del perfeccionamiento morfológico y funcional del organismo, la formación y mejoramiento de sus habilidades motrices, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de sus convicciones de forma tal, que esté en condiciones de cumplir las tareas que la sociedad le señale desde el punto de vista laboral, militar y social.

Ineludiblemente se refiere a la prioridad de potenciar la condición física de los estudiantes en su máxima extensión, por cuanto, en el proceso pedagógico de educación física en la escuela y en la formación de profesionales en Cuba la condición física se hace acompañar de la adquisición de conocimientos, del dominio de habilidades, del mejoramiento de las capacidades físicas y del sistema de valores morales y sociales; solo así se tributa a la formación integral de los niños y jóvenes que precisa la sociedad cubana actual.

La Educación Física se encuentra en el proceso de perfeccionamiento en las universidades y en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (UCPEJV), ya se aplican los nuevos programas.

El programa de la disciplina de formación general Educación Física del plan de estudio E que elaboró el ministerio de educación superior y un colectivo de docentes de los centros adscriptos a él, plantea que: la disciplina está encaminada al desarrollo de los estudiantes en lo biológico, lo cultural y lo social, contribuyendo a formar un egresado saludable, con un nivel de cultura física que garantice su armónico desarrollo y una mejor calidad de vida. Tiene dentro de sus objetivos mejorar la condición física, la apropiación de métodos para la auto preparación sistemática y consciente y propiciar la formación del hábito de práctica de ejercicios físicos.

Como se puede apreciar la condición física es el soporte motivo de valoración en este trabajo.

Los estudiantes que ingresan a la UCPEJV provenientes del nivel medio superior han recibido la asignatura educación física durante toda la enseñanza general, en su contenido han adquirido diferentes habilidades motrices deportivas, las capacidades físicas condicionales y coordinativas organizadas en la gimnasia básica y han logrado variados conocimientos, todas estas tareas desarrolladas sistemáticamente a lo largo de más de 12 años si contamos la primera infancia, debieran ser suficientes para que la capacidad de rendimiento físico de cada estudiante fuese al menos aceptable, por lo que hoy es una paradoja que prácticamente los resultados no sean directamente proporcionales a la cantidad de tiempo realizando actividad física debidamente instituida en los planes de estudio en correspondencia con su desarrollo físico e intelectual.

Al realizar el diagnóstico de la condición física a los estudiantes del primer año de las facultades de Lenguas Extranjeras, Ciencias de la Educación y Ciencias Técnicas. Los resultados alcanzados en sentido general no son halagüeños y en particular en las pruebas que miden la resistencia aerobia y rendimiento cardiovascular (test de Cafra) y la potencia aeróbica máxima (test de Navette), no cubren las expectativas, aunque se conocía que ambas pruebas eran nuevas para los estudiantes y que sobre todo el test de Navette tiene elevadas exigencias y requiere de una preparación fuerte y sistemática para poder vencerla totalmente o llegar a niveles aceptables.

Por lo anteriormente expuesto se infiere que para adquirir niveles de condición física se precisa de una práctica sistemática y consciente y que este diagnóstico inicial está indicando que hay que trabajar fuerte para contribuir a que los estudiantes modifiquen sus resultados iniciales, de ahí que, el objetivo propuesto es: valorar los resultados del diagnóstico de la condición física, con énfasis en los test de Cafra y Navette, en los estudiantes de 1er año de las facultades de Lenguas Extranjeras, Ciencias de la Educación y Ciencias Técnicas.

El trabajo se realizó durante la aplicación del diagnóstico inicial a un total de 162 estudiantes de 1er año, de las facultades de: Lenguas Extranjeras, Ciencias de la Educación y Ciencias Técnicas.

Los métodos utilizados fueron: El histórico lógico, para estudiar la condición física, su forma de manifestación, su evolución en el orden práctico, cómo se potencia y cuáles son las formas de trabajo más avanzadas para su adquisición y mantenimiento; El analítico sintético, para los análisis, interpretaciones y valoraciones parciales y generales con respecto a las pruebas realizadas y sus resultados; La observación, necesaria para velar por la calidad de las ejecuciones y definir en qué momento los estudiantes culminaban cada prueba y poder evaluar los resultados; La entrevista grupal a profesores de educación física del departamento que han aplicado los test y han emitido su juicio al respecto, por cuanto tienen sus puntos de vista en este sentido; El estadístico matemático, para determinar los porcentajes que representan cada resultado alcanzado y conocer que facultad está en mejores condiciones a partir de los resultados.

La población utilizada fue de 162 estudiantes, la muestra fue de 148 que representa el 91%. No realizaron las pruebas 14 estudiantes por certificado médico, por estar convalidado, entre otras causas.

En cuanto a la caracterización de la muestra se puede decir que los estudiantes son de nuevo ingreso en la universidad, tienen entre 17 y 19 años de edad, provienen de las enseñanza preuniversitaria, técnica profesional y cambio de carrera.

## 2 DESARROLLO

La condición física se refiere al estado del organismo de un individuo, puede tener una manifestación externa dada por la apariencia que brinda la definición muscular en la persona, aunque el funcionamiento de cada uno de los sistemas internos del organismo es quien verdaderamente define el mejoramiento de la misma. Parafraseando a Clarke (1967), quien tiene una buena condición física está capacitado para realizar diversas actividades con efectividad y eficacia, evitando las lesiones y con un gasto energético reducido, proporcionando eficiencia a su accionar.

Una persona que no tiene exceso de peso, con un correcto índice de masa muscular y una buena salud general, es un patrón de buena condición física, alguien que puede realizar variados deportes, emprender largas caminatas o hacer esfuerzos físicos sin dificultades. Para alcanzar este estado se requiere un entrenamiento sistemático, una alimentación sana y un descanso adecuado.

Un individuo obeso, con exceso de grasa corporal y poca tonicidad, constituye un ejemplo de mala condición física, alguien que tiene dificultades para hacer deportes o no gusta de hacer ninguna actividad física, tiene incluso, dificultades hasta para desenvolverse en la vida cotidiana, dado su bajo nivel de resistencia y la frecuencia con la que aparecen la fatiga y la agitación.

La condición física, por tanto, está vinculada a las capacidades de resistencia (sostener un esfuerzo de intensidad durante un período prolongado), velocidad (realizar una actividad en el menor tiempo posible), flexibilidad (el recorrido máximo de las articulaciones) y fuerza (vencer una resistencia). Esto significa que para optimizar la condición física es necesario perfeccionar las capacidades físicas condicionales y la flexibilidad, sin dejar de atender la coordinación motriz.

En todas las épocas se han realizado ejercicios físicos para mejorar las capacidades corporales, en las civilizaciones antiguas griegas y romanas, cuyos intereses primordiales por la práctica de ejercicios físicos eran exclusivamente bélicos, tuvieron en ellos un gran antecedente para la posterior realización de los juegos olímpicos antiguos, que aún mantienen como lema *Citius, Altius, Fortius*, que no es más que, más rápido, más fuerte y más resistente.

Desde el siglo XIX surgió un gran movimiento a favor de los ejercicios físicos, Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) influyó grandemente en la gimnasia pedagógica, para el beneficio de la salud, Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), señalaba la necesidad de ejercitar y desarrollar las aptitudes de los niños, entre ellas la fuerza, asimismo surgieron sistemas de gimnasia en Europa, destacándose el sistema alemán, el francés y el sueco, estos sistemas tuvieron sus precursores y seguidores, que le dieron un impulso a la gimnasia para la salud y como base del actual deporte gimnasia artística. Otros importantes pedagogos aportaron a los ejercicios físicos como es el caso de Amorós, que fue el primer autor que realizó una ficha fisiológica donde se reflejara el “valor físico”, pero se atribuye a su alumno Vellón de Cotea, el que ideó el nombre de Cualidades Físicas, distinguiendo la fuerza, la velocidad, la resistencia y la destreza (habilidad).

Entre los siglos XVII a XIX, aparece la escuela inglesa de entrenamiento, debido a los “Formen” (corredores profesionales), que entrenaban trotando y marchando.

En Estados Unidos, 1850 surge la escuela norteamericana de entrenamiento surgiendo el concepto de intervalo “tempo training”; entre 1820 y 1900, se desarrollaba prioritariamente la fuerza como sinónimo de salud y disciplina. En 1921, Dadle Sargent desarrolló uno de los primeros aparatos para aplicar test de fuerza.

En 1911, Hébert el creador del “método natural de gimnasia”, publica “Código de la fuerza” en el que incluye doce pruebas para medir la condición física del individuo.

Surge la escuela finlandesa de entrenamiento, entre 1912 y 1939, desarrollando el Sprint para fondistas, el tempo training corto para fondistas y el incremento de la cantidad e intensidad de trabajo. Su entrenamiento consistía en marcha, entrenamiento de duración, tempo training y sprint.

En 1916, Lian hizo las primeras pruebas fisiológicas para medir la aptitud física de los sujetos. A partir de 1930, surge la escuela sueca de entrenamiento, basado en el contacto con la naturaleza, con dos aportaciones importantes, el cartel sueco y el trabajo de Volodalen. Los antecedentes de lo que podríamos llamar “movimiento de la condición física (physical fitness)”, los debemos buscar en la preparación militar para las guerras mundiales. En el período de 1940-1945, surge el concepto de aptitud física como sinónimo de physical fitness.

Ante estas situaciones queda claro que la condición física como consecuencia de la ejercitación del individuo no es novedosa y que de sus incipientes manifestaciones de aquellos momentos iniciales han surgido términos y ejercicios que aún tienen vigencia como el intervalo, el cartel y el fitness.

Leopoldo de la Reina y Vicente Martínez en su libro “Manual de teoría y práctica del Acondicionamiento físico.” brindan variados conceptos de condición física de diferentes autores y son estos los siguientes:

En 1964, Fleishman, define la condición física como la capacidad funcional del individuo para rendir en cierta clase de trabajos que requieran actividad muscular (rendimiento motor).

En 1982, Getchell define la condición física como la capacidad del corazón, vasos sanguíneos, pulmones y músculos para funcionar con una eficacia óptima, permitiendo al individuo disfrutar de las actividades de la vida diaria.

En 1993, Porta define la condición motriz o motor fitness como el mantenimiento y mejora de las capacidades físicas básicas, para lograr un equilibrio biológico que armonice las cualidades psicosomáticas del individuo en cualquier actividad o ejercicio físico.

En 1993, Genérel y Rapera definen acondicionamiento físico como el desarrollo intencionado de las cualidades o capacidades físicas; el resultado obtenido será el grado de condición física.

En 1994, Lockhart define la condición física como el estado interno de bienestar, que no requiere una demostración particular de rendimiento; es un aspecto dinámico e integral de cada vida individual, caracterizado por una energía armónicamente integrada.

En 1995, Rodríguez define la condición física como el estado dinámico de energía y vitalidad que permite a las personas llevar a cabo las tareas diarias habituales, disfrutar

del tiempo de ocio activo, afrontar las emergencias imprevistas sin una fatiga excesiva, a la vez que ayuda a evitar las enfermedades hipocinéticas y a desarrollar el máximo de la capacidad intelectual y a experimentar plenamente la alegría de vivir. Implica tres grandes dimensiones:

**Dimensión orgánica:** ligada a las características físicas del individuo, y se refiere a los procesos de producción de energía y al rendimiento físico; es la dimensión más relacionada con la salud.

**Dimensión motriz:** se refiere al desarrollo de las cualidades psicomotrices, es decir, al control del movimiento y al desarrollo de las cualidades musculares que permiten la realización de ciertas tareas generales o específicas de las actividades físicas y deportivas.

**Dimensión cultural:** refleja elementos ambientales, tales como la situación de la Educación Física escolar o el acceso a las entidades, instalaciones o equipamientos deportivos. El sistema de valores, las actitudes y los comportamientos en un medio social, determinan en gran medida, el estilo de vida y los hábitos de actividad física del individuo.

Esta última definición es integradora y se acerca mucho más al individuo como ser biopsicosocial, influido por condiciones orgánicas, naturales y sociales, que tiene que dominar para transformarse positivamente como ser social y humano y es la que los autores de este trabajo asumen.

El Ministerio de Educación Superior (MES) que la define a partir del criterio de diferentes autores, plantea que la condición física se define como “la capacidad de realizar tareas de la vida cotidiana con vigor y efectividad y con suficiente energía para disfrutar del tiempo libre y la recreación, sin caer en la excesiva fatiga y previniendo la aparición de lesiones” (Arnold, Barbany, Beniarz, Carranza, Fuster y Hernández, 1986; Caspersen et al., 1985 Clarke, 1971; de la Cruz y Pino, 2009; Lamela, 2009; Martínez el Valle y Cechiani, 2003).

Aflora como un planteamiento común de todos los autores, que la condición física se mejora con el desarrollo de las capacidades físicas con énfasis en las condicionales.

En los procedimientos para aplicar el diagnóstico el MES plantea los componentes de la condición física relacionados con la salud, estos abarcan la composición corporal, la resistencia cardiorespiratoria, la flexibilidad y la resistencia/fuerza muscular.

Para los estudiantes y profesores de la UCPEJV, el diagnóstico de la condición física es algo novedoso que entra a transformar los procedimientos que hasta el plan de estudio D se venían realizando; los componentes físicos a medir son, la antropometría, con la que se mide el índice de masa corporal (IMC) y la acumulación de grasa en la

zona central del cuerpo, la resistencia aerobia y rendimiento cardiovascular con el test de Cafra que sirve para estimar el consumo de oxígeno de un individuo durante el trabajo aerobio y su rendimiento cardiovascular, permite identificar a estudiantes con riesgos cardiovascular que no podrán realizar el test de Navette, el test de Navette se utiliza para evaluar la potencia aeróbica máxima, o sea , la capacidad que tiene el cuerpo para suministrar el oxígeno necesario a los músculos durante un esfuerzo físico.

Existen otras pruebas del diagnóstico como las planchas, los abdominales y el salto largo sin impulso, que, si bien su metodología de realización es diferente, los resultados prácticamente son análogos a los que se obtienen en las pruebas de eficiencia física (PEF).

Para la investigación solamente se tendrán en cuenta los test de Cafra y Navette porque son los más complejos para los estudiantes y son evidentes sus exigencias y sus resultados precisan de un trabajo de ejercitación sistemático y transformador.

El objetivo del test de Cafra es determinar la capacidad adaptativa cardiovascular de los estudiantes a partir de cargas de trabajo de mediana intensidad durante la marcha. Esta prueba permite estimar el consumo de oxígeno de un individuo durante el trabajo aeróbico y su rendimiento cardiovascular. En el contexto de este estudio, desde 2010 a la fecha, este test se utiliza para identificar a estudiantes que pueden presentar riesgo cardiovascular y así eximirlos de rendir el test de Navette, dada su mayor exigencia. El test consiste en que los estudiantes deben caminar por el área delimitada para esta prueba manteniendo una velocidad constante de 6 km/h durante un tiempo de 3 minutos. En la salida cada estudiante debe ubicarse al lado de un cono de demarcación. Se inicia el test poniendo el audio con las instrucciones y el ritmo de la caminata. Se debe controlar que el estudiante recorra el trayecto entre cono y cono en el tiempo establecido (10 metros en 6 segundos), él debe llevar un ritmo que le permita llegar a los conos en coincidencia con el estímulo sonoro más agudo. Se puede reforzar la grabación, usando un silbato para señalar los tiempos en que debe llegar a cada cono. Si se utiliza una pista de forma pentagonal, cada estudiante debe completar 6 vueltas a la pista. Al término del recorrido los estudiantes deben colaborar controlando en forma autónoma su frecuencia cardíaca. Se debe registrar la frecuencia cardíaca, la que se estimará tomando el pulso por 6 segundos y luego multiplicándolo por 10, si al término de esta prueba, el estudiante tiene una frecuencia cardíaca igual o mayor a 160 pulsaciones por minuto, no debe rendir el test de Navette.

En el test de Navette, el estudiante debe desplazarse por un carril entre dos líneas paralelas ubicadas a 20 metros de distancia entre sí, caminando (al comienzo), trotando

(durante la mayor parte del test) y corriendo (en la parte final), al ritmo de un pulso sonoro que acelera progresivamente. El estudiante termina el test cuando no alcanza, por dos veces consecutivas, las líneas de llegada con la indicación sonora. El tiempo máximo de duración de la prueba es de 15 minutos. Se debe registrar el número de ciclos alcanzados por el estudiante. Un ciclo equivale a 1 minuto, el que aparece señalado en la grabación del estímulo auditivo.

En el primer año de las facultades de Lenguas Extranjeras, Ciencias de la Educación y Ciencias Técnicas de un total de 162 estudiantes, se tomaron los resultados alcanzados en los test a 148, de ellos 93 son del sexo femenino y 61 del masculino. El test de Cafrá lo aprobaron 136 estudiantes, de ellos, 79 féminas con la categoría de aceptable y 57 varones.

La prueba de Navette la realizaron 148 en el sexo femenino 2 alcanzaron resultados aceptables y 77 necesitan mejorar, en el masculino 16 alcanzaron resultados aceptables y 41 necesitan mejorar.

Al entrevistar a 12 profesores del departamento de Educación Física de la UCPEJV, coinciden en el criterio de que en el test de Cafrá los estudiantes en casi su totalidad lo vencen. Los resultados alcanzados en estos dos test indican que es necesario sistematizar el trabajo aerobio para aumentar los valores del rendimiento cardiovascular por una parte y por otra no hay preparación para resistir a grandes esfuerzos, por lo que se precisa no solo de la clase de educación física encaminada a aportar a la mejoría de la condición física, sino también de la auto ejercitación personalizada tomando como punto de partida el Sapef, por cuanto sus propuestas aún son necesarias para los estudiantes, sobre todo las pruebas de rapidez y resistencia de las pruebas de eficiencia física (PEF) y dar continuidad a la autoejercitación con otras propuestas más exigentes (fitness en sus tres modalidades, Taebo, Crossfit, Gimnasio Ecológico y los propios ejercicios naturales sin implementos), entre otros, todos en función de mejorar el rendimiento cardiovascular y la fuerza, por lo que se considera factible, pero no es factible el test de Navette porque no están preparados para cumplir las exigencias mínimas del mismo (en el sexo femenino con 5' se considera aceptable y en el sexo masculino con 6' también es aceptable, en ambos casos con la condición de que el trabajo es continuo aumentando la intensidad en la medida que aumenta el tiempo a vencer).

Todos concuerdan en que todavía las pruebas de eficiencia física son necesarias, específicamente la rapidez y la resistencia, por cuanto las exigencias para vencer satisfactoriamente estas pruebas, tampoco se cumplen con calidad, plantean que, si no se cumple ese trabajo, menos llegarán a trabajar 15' continuos con variación en la intensidad del mismo en el test de Navette.



### 3 CONCLUSIONES

El nivel de entrada de los estudiantes a la Educación Superior, no se corresponde con los más de 12 años que llevan practicando ejercicio físico en la enseñanza general.

El test de Navette es muy exigente para el nivel de condición física que tienen los estudiantes.

Es importante que se realicen las PEF porque aún los estudiantes no vencen los objetivos y constituye el punto de partida de la autoejercitación personalizada.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colectivo de Autores (2003) La gimnasia y la Educación Rítmica. La Habana, Cuba. Editorial Deportes. Pág. 6 - 9.

Colectivo de Autores (2016) Programa de la disciplina Educación Física plan de estudio E de la Educación Superior. La Habana, Cuba. MES.

De la Reina M. I. y V. M. del Haro (2003) Manual de teoría y práctica del Acondicionamiento físico. Madrid, España. Editorial CV Ciencias del Deporte. ISBN: 84- 933443-0-3.dl.: m- 45773-2003. Pág. 6, 9-11.

Puentes Álvarez P. A. y M.G. Inguanzo Marrero (2016) Procedimientos para aplicar el diagnóstico de la condición física, para la disciplina Educación Física plan de estudio E de la Educación Superior. La Habana, Cuba. MES.

Ruiz Aguilera, Ariel (2010) Teoría y metodología de la Educación Física y el Deporte Escolar. La Habana, Cuba. Editorial Pueblo y Educación. Pág. 7.

# CAPÍTULO 12

## ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM USANDO COMO RECURSO FERRAMENTAS DIGITAIS: O VÍDEO

Data de submissão: 07/02/2022

Data de aceite: 24/02/2022

**Teresa Pinto**

Universidade de Trás-os-Montes e  
Alto Douro

Departamento de Biologia e Ambiente  
Centro de Investigação e Tecnologias  
Agroambientais e Biológicas (CITAB)

Inov4Agro

Vila Real – Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-4945-6741>

**RESUMO:** Foi a 12 de março de 1989, que Sir Tim Berners-Lee, funcionário da Organização Europeia para a Investigação Nuclear (CERN), na Suíça, apresentou a primeira proposta da World Wide Web (WWW). Segundo ele: *WorldWideWeb tem por objetivo permitir que todas as ligações possam ser feitas com qualquer informação, não importa onde ela se encontre.* Este projeto fez-nos mergulhar num ambiente tecnológico em permanente evolução. Atualmente vivemos dependentes das tecnologias digitais. É inquestionável o seu uso como instrumento de entretenimento e nas relações sociais. Contudo, é como

instrumento de trabalho que assumem maior relevância. A sua utilização no processo educativo possibilita a inovação na prática de ensino-aprendizagem e viabiliza a circulação de informações de forma atrativa. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) como instrumento de estudo contribui para motivar os estudantes para assuntos que não despertam o seu interesse. Além disso, são inúmeros os investigadores que estudam a cibercultura e que defendem que o trabalho autónomo, a criatividade e espírito crítico saem amplamente beneficiados com a utilização das TIC. O uso do vídeo como instrumento de estudo, inegavelmente, desperta a criatividade estimulando a construção de múltiplas aprendizagens. O objetivo deste trabalho é descrever a experiência da lecionação da unidade curricular de Biologia Celular, realçando o uso e a realização de vídeos pelos estudantes como ferramenta de estudo e aprendizagem.

**PALAVRAS CHAVE:** Processo educativo. Ensino-aprendizagem. Tecnologias digitais.

**TECHNOLOGICAL TOOLS TO SUPPORT TEACHING AND LEARNING METHODS: THE VIDEO**

**ABSTRACT:** On 12 March 1989, Sir Tim Berners-Lee, an official of the European Organization for Nuclear Research (CERN) in Switzerland, presented the first World Wide Web (WWW) proposal. According to

his words: The project WorldWideWeb aimed allowing connecting any information, anywhere, no matter where it was. The www project immerse ourselves in a constantly evolving technological environment. Nowadays, the whole of society can´t live without digital technologies. As an instrument of entertainment and in social relations is indisputable its use, but where they assume greater relevance is as an instrument of work. The use of new technology in the educational process, allow innovation in teaching and learning methods and enables the circulation of information in an attractive way. The use of new information and communication technologies (ICT), as a study instrument in the classroom context, can contribute to students' motivation for subjects that do not interest them. In addition, many researchers study the cyberculture subject and argue that autonomous work, creativity, and a critical spirit are widely benefited by ICT use. The use of digital tools, especially video, undeniably enables the creativity by stimulating the construction of multiple learning. This work aims to describe the teaching experience of the curricular unit of Cellular Biology using the video made by the students as a study tool.

**KEYWORDS:** Educational process. Teaching and learning methods. Digital technologies.

## 1 INTRODUÇÃO

Recentemente, poucas inovações tecnológicas provocaram tantas mudanças em tão pouco tempo na nossa forma de interagir com o mundo como as novas tecnologias de informação e comunicação (CONGRESSO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO – CATI, 2004). Quando em 1969, em plena Guerra Fria, a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa Norte-Americano instalou uma nova e revolucionária rede eletrônica de comunicação, com o objetivo de interligar as bases militares dos Estados Unidos e com isso garantir que as comunicações norte americanas fossem mantidas mesmo com os meios convencionais de telecomunicações destruídos, provavelmente não imaginou que estava a desenvolver uma ferramenta de comunicação única – a *Internet*. A Internet, como a conhecemos atualmente, é o resultado de uma sucessão de fatores históricos, económicos, sociais, políticos, organizacionais e de inovações e evoluções tecnológicas (CASTELLS, 2002). O uso individual do computador remonta à década de 90, após Sir Tim Berners-Lee, funcionário da Organização Europeia para a Investigação Nuclear (CERN), na Suíça, ter apresentado, em 12 de março de 1989, a primeira proposta da World Wide Web (WWW). A utilidade da WWW foi demonstrada através da criação de uma lista telefónica dos trabalhadores do laboratório, acessível a todos através de um índice online. Posteriormente, a World Wide Web, ainda restrita ao meio académico, permitia a partilha de pesquisas e divulgação de trabalhos académicos numa rede e o acesso de todos aos respetivos ficheiros. Só em

1993 a rede foi disponibilizada para uso de toda a comunidade (CASTELLS, 1999). Desta forma, a Web ao permitir ligar as pessoas e a partilha de ficheiros através do computador, nomeadamente através da linguagem Hypertext Markup Language (HTML), impulsionou a adoção massiva da Internet, revolucionando a vida como a conhecemos. Trinta anos volvidos desde a apresentação do projeto World Wide Web e segundo Jeff Jaffe, CEO do World Wide Web Consortium, *poucas foram as inovações que de fato mudaram tudo, a Web é a inovação de maior impacto do nosso tempo.*

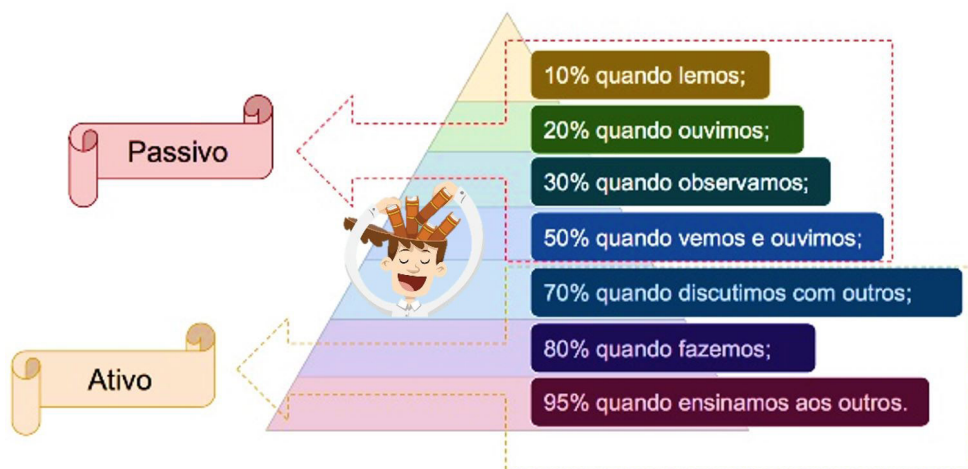
A lógica do funcionamento de redes no ambiente digital tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser ligados eletronicamente (CASTELLS, 2002). Surgem novas expressões e algumas antigas ganham novos significados. Assim, expressões como *WWW, web 2.0, ciberespaço, cibercultura, redes sociais, mídias sociais, sistemas colaborativos, rede, internet, computação nas nuvens*, entre outras, entraram definitivamente no nosso vocabulário, ainda que muitas vezes desconheçamos o seu verdadeiro significado.

## 1.1 A IMPORTÂNCIA DO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Completamente mergulhados no mundo das tecnologias digitais, também no segmento da Educação as tecnologias de informação e comunicação devem ser entendidas como uma ferramenta na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Os estímulos são múltiplos e os estudantes interagem explorando quase todos os sentidos. Ao verem, ao tocarem, ao ouvirem, estimulam igualmente sensações ligadas ao paladar e ao odor, tornando o processo de aprendizagem mais atraente.

Se atendermos à Pirâmide de Aprendizagem William Glasser (Figura 1), rapidamente percebemos que a aquisição de conhecimento assertiva não se deve reduzir à memorização por si. Refira-se que ler, ouvir e observar contribuem em cerca de 50% para uma aprendizagem efetiva, ou seja, os métodos tradicionais de ensino devem ser seriamente repensados. A promoção de fóruns de discussão despertando a curiosidade e o espírito crítico, fomenta o processo criativo e a interação entre quem participa, elevando para 70% o processo de aprendizagem. Ao praticar fazendo, i. é., a promoção da interação entre a teoria e a prática, permite que o nível de aprendizagem chegue aos 80%, atingindo o topo, 95%, quando a aprendizagem é aplicada ou ensinada a outros (DALE, 1969).

Figura 1. Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser, dividida entre os métodos de aprendizagem passivo e ativo (Adaptado de DALE, 1969).



Ao implementar um novo sistema de ensino no séc. XXI que garanta a construção do conhecimento, o professor assume um novo papel dentro da sala de aula, deixa de ser exclusivamente o transmissor de conhecimento para passar a ser um mediador da aprendizagem (FERNANDES, 2014). De facto, é abandonada a necessidade de propagação de conhecimentos, tornando-se o professor responsável pelo acompanhamento e gestão do estudante no que se refere à troca de saberes, na mediação das relações e no âmbito de enfoque do conteúdo (LÉVY, 2007).

A introdução de novos meios tecnológicos como facilitadores da construção de novos saberes no processo ensino-aprendizagem, tem vindo a revolucionar ainda mais o modo como os professores estão habituados a ensinar e os estudantes a aprender, com efeitos francamente positivos na aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Desta forma, a introdução de novos meios tecnológicos no ensino deve ser entendida como um instrumento de melhoria do processo de ensino-aprendizagem conferindo novas responsabilidades aos docentes na medida em assumem o papel de orientadores, num contexto globalizado, ligado em rede a um mundo de informação onde predomina a partilha de saberes (SOARES-LEITE; NASCIMENTO-RIBEIRO, 2012). Ainda assim, a tecnologia não deve substituir a pedagogia, mas o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas (REZENDE, 2000). O uso da tecnologia precisa de estar alinhado com o objetivo da ação docente. Desta forma, antes de integrar tecnologia na sala de aula o docente tem de ser mediador do conhecimento motivando os alunos a serem protagonistas da sua aprendizagem. Depois deve articular as aulas com as tecnologias que melhor ajudem a atingir os objetivos educacionais. A integração

das TIC por si só não garante eficácia pedagógica total. As tecnologias não substituem as atuais pedagogias educativas, mas transformam o atual cotidiano do ensino. Os professores são novamente a chave para que esta adaptação seja um sucesso.

O recurso a materiais inovadores é sempre um fator de motivação, sendo frequente a utilização de materiais multimédia por parte do docente, nomeadamente através do acesso a vídeos relacionados com os conteúdos programáticos, bem como para sínteses ou avaliação dos conteúdos lecionados. MORAN (2007), refere que o vídeo é *sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras.*

O vídeo como ferramenta audiovisual permite inúmeras utilizações no ambiente escolar, podendo ser usado como recurso para a aquisição de conhecimentos quando produzido pelos estudantes. Ao permitir avanços, recuos, repetições, pausas, esta ferramenta pedagógica revela vantagens importantes como material de estudo (CINELLI, 2003) além de incrementar a autonomia do estudante na construção de conhecimentos (GOBBI; KERBAUY; ORG, 2010).

## 1.2 A IMPORTÂNCIA DO VÍDEO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

O Processo de Bolonha deve o seu nome à chamada Declaração de Bolonha, que foi assinada em 19 de Junho de 1999, na cidade de Bolonha (Itália). O documento principal deste processo é a Declaração de Bolonha, cujos princípios são os seguintes: Adoção de um sistema de graus comparável e legível; Adoção de um sistema de Ensino Superior fundamentalmente baseado em três ciclos; Estabelecimento de um sistema de créditos; Promoção da mobilidade; Promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade; Promoção da dimensão europeia no Ensino Superior (COMISSÃO EUROPEIA, 1999).

Com Bolonha, os métodos de ensino têm de ser adaptados para promover um trabalho continuado do estudante ao longo de todo o período letivo, em contraste com o hábito muito comum de apenas estudar nas vésperas dos exames.

Apesar da Declaração de Bolonha ter completado em 2019 trinta anos, o processo de ensino e aprendizagem ainda não se encontra na prática completamente adequada a Bolonha, ou seja, cada estudante participar na construção do próprio saber sendo o papel do docente o de mediador entre o conhecimento e o estudante. Como alterar este facto? Como motivar os estudantes acabados de entrar no ensino superior a serem os próprios atores no processo de ensino-aprendizagem? Em resposta a estas questões surgiu a ideia de usar o vídeo realizado pelos estudantes como ferramenta de aprendizagem.

### 1.3 OBJETIVOS DO TRABALHO

Este trabalho pretende descrever uma experiência em que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, neste caso o vídeo realizado pelos estudantes, pode servir de motivação à participação dos estudantes processo de aprendizagem.

## 2 METODOLOGIAS

A ideia de usar o vídeo como instrumento de aprendizagem surge da necessidade de implementar o processo de Bolonha nas aulas. Esta experiência decorreu ao longo do 1º semestre dos anos letivos de 2017-2018 e 2018-2019. Os estudantes que participaram na experiência eram do 1º ano do ensino universitário das licenciaturas de Biologia e de Biologia e Geologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal, sendo a Unidade Curricular (UC) de Biologia Celular. Estes estudantes chegam à universidade habituados a terem aulas expositivas e sem hábitos de preparem as matérias que serão discutidas na aula antecipadamente. A realização de um vídeo pelos estudantes na semana que antecede a apresentação do tema a debater, foi a forma encontrada para os motivar a preparem-se para a discussão do conteúdo programático dessa aula. A metodologia adotada foi a seguinte:

- Foram formados grupos de 3 a 4 estudantes, a quem foi sugerido a realização de um vídeo, cujo tema era objeto de discussão na aula seguinte;
- Cada vídeo deveria ter uma duração máxima de 3 min.
- A realização do vídeo era voluntária, sendo as imagens adquiridas com o próprio telemóvel;
- Ao longo do semestre foram realizados até 10 vídeos, avaliados até 1,0 valor na classificação final;
- O prazo de realização de cada vídeo era de uma semana;
- Todas as semanas foi fornecido um tema diferente, tendo sido disponibilizados antecipadamente o PowerPoint que iria ser utilizado na aula para a discussão desse tema. Foi igualmente indicada bibliografia para consulta. Os estudantes eram motivados a fazerem a sua própria pesquisa.
- Todos os vídeos foram supervisionados antes da apresentação;
- No início de cada aula teórica eram apresentados os vídeos, a que se seguia uma discussão sobre o tema.

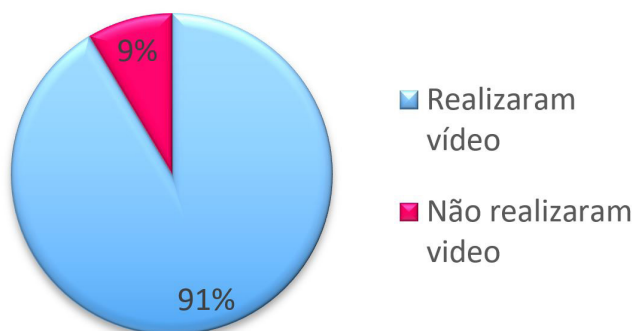
### 3 RESULTADOS

Os resultados que se apresentam são preliminares, pois este é um estudo piloto realizado nos dois últimos anos letivos encontrando-se ainda em fase de adaptação e melhoria.

Irão ser apresentas representações gráficas, tais como gráficos circular (2018-2019), de frequências absolutas (2018-2019) e relativas (2017-2018, 2018-2019).

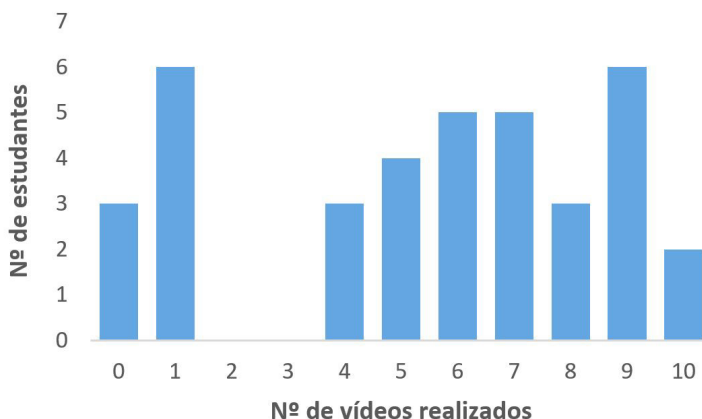
Apesar da realização dos vídeos ser voluntária, observou-se uma elevada participação dos estudantes. Assim, dos 37 estudantes da amostra, apenas 3 não se mostraram disponíveis para a realização de qualquer vídeo (Figura 2).

Figura 2. Percentagem de estudantes que aderiram e não aderiram à realização do vídeo (ano letivo 2018-2019).



Foi importante registar que dentro dos 34 estudantes que se voluntariaram para a realização dos vídeos, 21 realizaram 6 ou mais, 6 estudantes realizam 9 e 2 a totalidade (Figura 3).

Figura 3. Número de vídeos realizados por cada um dos estudantes (ano letivo 2018-2019).

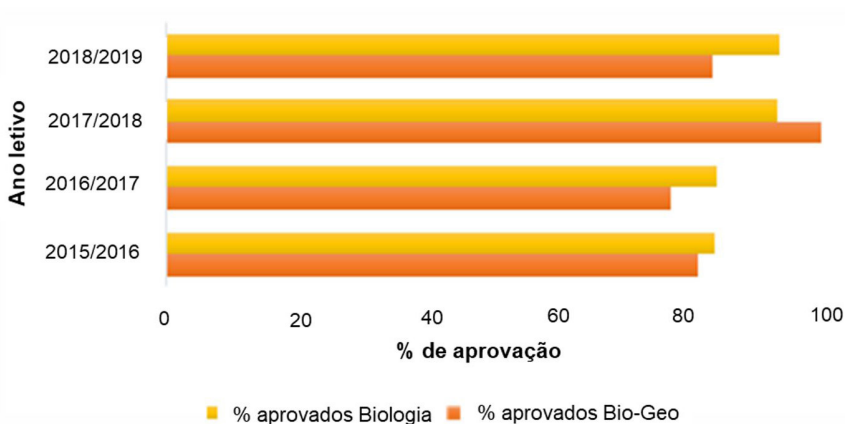




Outras observações foram sendo registadas ao longo do semestre, ainda que não tivessem sido mensuradas. Assim, claramente os estudantes revelaram grande autonomia no processo de ensino–aprendizagem, o que permitiu aulas mais participadas, onde os temas foram sendo sempre discutidos com grande assertividade, com diminuição dos tempos de aula puramente expositivos. Desta forma, as aulas tornaram-se interativas tendo-se mesmo gerado momentos de boa disposição. Relativamente à assiduidade dos estudantes nas aulas durante os dois anos que durou esta experiência, verificou-se um enorme incremento, tendo sido a percentagem de absentismo muito reduzida. Refira-se que a presença nas aulas teóricas de Biologia Celular era registada, mas não era um parâmetro de avaliação.

Em termos de resultados finais da UC, e reforçando a ideia que os nossos resultados são ainda tendências pois há muitas variáveis que poderão interferir com os resultados e não foram consideradas, estes foram superiores aos dois anos letivos anteriores à experiência (Figura 4). Desta forma, os resultados sugerem que a utilização do vídeo como um recurso pedagógico poderá ser uma ferramenta motivadora para fomentar o estudo autónomo, permitindo aos estudantes maior consolidação do seu ensino-aprendizagem.

Figura 4. Percentagem de aprovação dos estudantes das Licenciaturas em Biologia e Biologia e Geologia da UTAD ao longo dos últimos quatro anos letivos.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação desta experiência foi por em prática as recomendações do Processo de Bolonha, i. é., motivar os estudantes para a aquisição de conhecimentos de Biologia Celular durante as horas previstas de trabalho independente. Segundo DAMÁSIO (2008), *o uso das TIC's, desde o simples uso do computador ou de um vídeo como suplemento*

*expositivo, em contextos educativos abarcam um vasto conjunto de áreas e permitem aumentar os índices de colaboração e participação de estudantes.*

A realização dos vídeos pelos estudantes como um recurso pedagógico poderá assim auxiliar no processo de ensino–aprendizagem, despertando a criatividade e estimulando a construção de múltiplas aprendizagens. Não menos importante foi ter observado que os estudantes sentiram que tiveram um papel de protagonistas e o professor de facilitador do processo de aprendizagem. No novo paradigma de ensino é fundamental a utilização de métodos de ensino criativos e motivadores, como o recurso às TIC, que potenciem o desenvolvimento de competências transversais, preparando os estudantes para a tomada de decisão numa sociedade cada vez mais global.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, Célia M. E. S. **O contributo do vídeo, como técnica de produção do saber**. Orientador: Maria Luísa Machado Cerdeira. 2014. 101 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade), Universidade de Lisboa, 2014.

COMISSÃO EUROPEIA, H. **O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior**. [S. l.], 19 jun. 1999. Disponível em: [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_pt). Acesso em: 6 jun. 2019.

DALE, Edgar. **Audiovisual methods in teaching**. 3. ed. New York: Dryden Press; Holt, Rinehart & Winston, 1969. ISBN 0039100545 9780039100544.

CONGRESSO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO – CATI, 2004, São Paulo – SP. **Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos [...]**. São Paulo – SP: [s. n.], 2004. 1-13 p. v. 1. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/arts/inclus%C3%A3o%20das%20tecnologias.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2019.

MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação**. 3. ed. São Paulo: Pessoal Paulinas, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999. 87-89 p. ISBN 85-219-0329-4.

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. *In*: A SOCIEDADE em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

DAMÁSIO, M.J. Contributos para o aprofundamento do conceito de literacia: utilização de tecnologia digital em contextos de ensino. **Comunicação e Sociedade**, [s. l.], v. 14, p. 33-49, 19 dez. 2008.

GOBBI, Maria Cristina; KERBAUY, Maria Teresa Miceli (ORG). **Televisão digital: informação e conhecimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 482 p. ISBN 978-85-7983-101-0.

CINELLI, Nair P.F. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem**. Orientador: Édis Mafrá Lapolli. 2003. 72 p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) - Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 162 p. ISBN 9788573076370.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 212 p.

REZENDE, F. As Novas Tecnologias Na Prática Pedagógica Sob A Perspectiva Construtivista. **Ensaio – Pesquisa em Educação e Ciências 2 (1, 2000)**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 70-87, 3 jan. 2000.

SOARES-LEITE, W.S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C.A. A inclusão das TIC na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, [s. l.], v. 5, p. 173-187, 1 out. 2012.

# CAPÍTULO 13

## EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN EL CONTEXTO DE MEDIACIÓN REMOTA

*Data de submissão: 28/03/2022*

*Data de aceite: 17/04/2022*

**Karol Cubero Vásquez**

Universidad Nacional de Costa Rica  
Sede Regional Chorotega  
Costa Rica

<https://orcid.org/0000-0002-7043-4694>

**Lucia Villanueva Monge**

Universidad Nacional de Costa Rica  
Sede Regional Chorotega  
Costa Rica

[lucia.villanueva.monge@una.cr](mailto:lucia.villanueva.monge@una.cr)  
<https://orcid.org/0000-0002-3308-8489>

**RESUMEN:** La transición de la mediación de los aprendizajes a la presencialidad remota ha significado un abrupto reacomodo de los procesos educativos y de la manera en que se gestiona el aprendizaje. Esto claramente ha implicado un largo proceso y una clara transformación de la vida académica que se ha caracterizado por retos, limitaciones, oportunidades y lecciones de aprendizaje. Este trabajo tiene como objetivo conocer la percepción del estudiantado sobre la experiencia de aprendizaje en los cursos de Inglés facilitados bajo la modalidad presencial remota para visualizar y valorar acciones en los futuros cursos de idiomas. Se presenta

una sistematización de la experiencia evidenciando las percepciones de estudiantes de cursos de inglés en la Universidad Nacional, Sede Regional Chorotega durante el I semestre del 2021. El estudio demostró a nivel general varios de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje facilitados bajo la modalidad remota han sido valorados de manera positiva exceptuando el aspecto de la fatiga digital.

**PALABRAS CLAVES:** Aprendizaje. Idiomas. Virtualidad. Percepción. Estudiantes.

### LANGUAGE LEARNING EXPERIENCE IN THE CONTEXT OF REMOTE MEDIATION

**ABSTRACT:** The transition from learning mediation to remote presence has meant an abrupt rearrangement of educational processes and the way in which learning is managed. This has clearly involved a long process and a clear transformation of academic life that has been characterized by challenges, limitations, opportunities and learning lessons. The objective of this work is to know the student's perception of the learning experience in the English courses facilitated under the remote face-to-face modality to consider, plan, and prepare for future language courses. A systematization of the experience is presented, showing the perceptions of students of English courses at the National University, Chorotega Region during the first semester of 2021. The study showed that, in general, several of the factors

that affect the learning process facilitated under the remote modality have been positively evaluated, except for the aspect of digital fatigue.

**KEYWORDS:** Learning. Language. Virtuality. Perception. Students.

## 1 INTRODUCCIÓN

Han transcurrido varios meses desde que el mundo se enteró de un nuevo virus respiratorio que pondría a prueba hasta al más robusto sistema hospitalario del mundo. El diminuto patógeno ha provocado una pandemia con consecuencias inimaginables cuyos efectos inmediatos y colaterales se cuentan en pérdidas humanas, alteraciones emocionales, disrupción social política y educativa, así como economías gravemente afectadas debido a las medidas de confinamiento impuestas con el propósito de ralentizar el contagio y así mantener a flote la atención hospitalaria. Sin lugar a duda, el brote ha transformado el funcionamiento en todo el mundo, limitando muchas de las actividades que requieran interacción social. La actividad educativa no fue la excepción, miles de estudiantes de todos los niveles de enseñanza alrededor del mundo han visto su dinámica de aprendizaje presencial interrumpida.

En el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) la mediación de los aprendizajes se cambió a la presencialidad remota tomando como aliado a las tecnologías de la comunicación e información. Esta transición ha significado meses de reacomodo del proceso en el que se han enfrentado retos, limitaciones, enseñanzas y oportunidades. Es nuestro interés reflexionar, describir y sistematizar la experiencia de aprendizaje vivida durante estos meses de pandemia cuyos matices alcanzan a todos los actores y gestores del proceso educativo. Las instituciones de educación superior deben de conocer la percepción del estudiantado para monitorear y diagnosticar los procesos de aprendizaje para gestionar estrategias que aborden aspectos claves con el objetivo de fortalecer y garantizar a los educandos una formación de equidad y de calidad en concordancia con las exigencias del complejo contexto mundial.

## 2 PRESENCIALIDAD REMOTA

A inicios del I ciclo de este año 2020, la Universidad Nacional de Costa Rica, acatando las disposiciones del gobierno del país por la emergencia nacional del COVID-19 dispuso la suspensión de todas las actividades académicas presenciales. La universidad migró a la presencialidad remota asegurando el desarrollo de la mediación entre docentes y estudiantes. Esta disposición significó la adaptación de los contenidos y la evaluación de sus cursos; hecho que representó un gran reto para educadores y estudiantes.

Esta modalidad combina sesiones virtuales sincrónicas y asincrónicas para el desarrollo de los cursos. En la UNA (Universidad Nacional de Costa Rica) se le ha denominado educación presencial remota. La literatura, apunta que a la modalidad sincrónica se le conoce, en varios países como presencialidad virtual. Para Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee, y Kenney (2015) el término en Inglés es “Blending Synchronous Learning” y lo definen como “el proceso de enseñanza aprendizaje en el cual los estudiantes de manera remota participan cara a cara en clases presenciales mediante medios tecnológicos sincrónicos como video conferencia, “web conference”, o mundo virtual.” (2015).

Bower et al. (2015), en un estudio comparativo de la metodología presencial tradicional y la presencial remota o “blending Learning” menciona varias ventajas en el uso de esta modalidad virtual sincrónica a nivel práctico, educativo y económico. Dentro de las más importantes citadas están las siguientes: Promueve la autonomía del aprendizaje partiendo del hecho que el participante debe planificar y organizar su tiempo y espacio. El mismo dinamismo del proceso demanda organización individual para crear horarios de estudio, revisar, constantemente, las herramientas de comunicación como correos electrónicos, mensajería instantánea, plataformas digitales asignadas, entre otros; y así desarrollar con éxito las diferentes actividades del curso.

Flexibilidad, bajo costo y la posibilidad de que en tiempo real se pueda aclarar dudas, comentar y recibir retroalimentación. Conveniencia al conectarse remotamente en cualquier lugar. Igualmente, se destaca la posibilidad de revisar las grabaciones de las sesiones sincrónicas. Además, algunos de los estudiantes se sienten más cómodos participando en las discusiones virtuales. Se puede desarrollar un sentido de comunidad digital entre los participantes a lo largo del proceso.

Por otra parte, la presencialidad remota presenta retos importantes a considerar. En este sentido, Bower et al. (2015) establece la necesidad de definir muy claramente los propósitos pedagógicos tomando en cuenta que, debido a la metodología aplicada, se requiere un aprendizaje activo con dinámicas y herramientas adecuadas a esta modalidad. Igualmente, resalta la importancia de probar, previamente, las actividades y herramientas a utilizar en la clase, formando a los estudiantes en el uso de las tecnologías con el apoyo institucional.

Por su parte, Owens, Hardcastle y Richardson (2009) de igual manera, enfatizan en la necesidad de preparar a todos los participantes, tanto docentes como estudiantes, en el uso de las tecnologías como herramientas de comunicación y fuentes de conocimiento e información. De acuerdo con la experiencia realizada en Australia sobre educación a

distancia para estudiantes en localidades remotas, utilizando tanto sesiones sincrónicas como asincrónicas, se señala aspectos interesantes como una posible afectación en la parte emocional del estudiante ante un sentimiento de aislamiento o soledad, sin sentido de pertenencia a la institución educativa, así como trastornos en la dinámica familiar. Por ello, se presentan dificultades para lograr cumplir horarios de estudio, aumentando el estrés y dificultando el aprendizaje (Owens et al. 2009).

La mediación remota nos acercó al aprendizaje móvil y a sus potencialidades. Para investigadores y expertos en el área, el aprendizaje móvil tiene muchos más ángulos que estrictamente el acceso a contenido o el mero uso de aplicaciones en línea. Este requiere un modelo de pensamiento alejado a la tradicional noción de aprendizaje. Lan and Sie (2010) señalan que el aprendizaje móvil permite a los aprendientes acceder a recursos y material educativo en cualquier lugar y momento a través de un dispositivo móvil. Para Winter (2008) “la naturaleza del aprendizaje móvil debe de considerarse como un nuevo tipo de aprendizaje mediado a través de la tecnología móvil” (p. 9).

Tolkov (2003) destaca que los modelos de aprendizaje basados en dispositivos móviles pretenden ampliar las ventajas ofrecidas por el *e-learning* como el uso de recursos multimedia, accesos a la web y servicios de mensajería basados en principios de movilidad, colaboración y comunicación”. (p. 13). La tecnología, presenta un valor agregado que puede transformar los estilos de enseñanza e impactar significativamente los procesos de aprendizaje de los aprendientes si se realiza bajo una eficiente gestión didáctica. Por tanto, nos encontramos ante un replanteamiento en la gestión de la mediación pedagógica de cursos de idiomas, recursos, materiales y contenidos a implementar. Los nuevos avances tecnológicos con particularidades tan llamativas y entretenidas de conexión, comunicación y acceso capturan la atención de la gran mayoría y que ha resultado clave para el estudiantado en términos de acceso y conectividad. Las oportunidades del aprendizaje móvil pueden ser fructíferas en el tanto exista acceso y conectividad a una red de internet y los materiales sean compatibles en formato y variados. Algunas herramientas pueden ser vídeos, infografías, fotografías, mapas conceptuales, gráficos, audios, presentaciones interactivas, test, juegos interactivos. Camacho y Lara (2011) apuntan algunas de las ventajas que ofrece el aprendizaje móvil en la mediación de los aprendizajes tales como: facilidad de uso, posibilita la comunicación inmediata, permite ampliar el aprendizaje fuera del aula, presenta ventajas para el aprendizaje de idiomas y propicia el aprendizaje colaborativo. Según Gan y Balakrishnan (2014) la adopción de la tecnología móvil en el aprendizaje puede mejorar la interacción docente-estudiante, auto eficacia y el disfrute del aprendizaje.

### 3 METODOLOGÍA

Con el fin de explorar las apreciaciones de los estudiantes en relación a su proceso de aprendizaje en cursos de inglés desde la modalidad presencial remota se utiliza un enfoque de tipo descriptivo con la intención de conocer la perspectiva del estudiantado en relación a aspectos tales como: el nivel de progreso en el idioma -Perspectiva en comunicación y práctica oral; perspectiva en relación al material, contenido, asignaciones estudiadas y asignadas; perspectiva de las estrategias de enseñanza utilizadas en el curso de inglés; perspectiva en relación al estado emocional durante el proceso de aprendizaje remoto; conectividad al internet -Perspectivas en relación a las técnicas de evaluación mediadas en la virtualidad.-Perspectiva sobre la experiencia de aprendizaje colaborativo -Perspectiva en relación a las herramientas digitales utilizadas en el curso de inglés. -Manejo y gestión de tiempo y organización de responsabilidades académicas. -Nivel de fatiga digital.

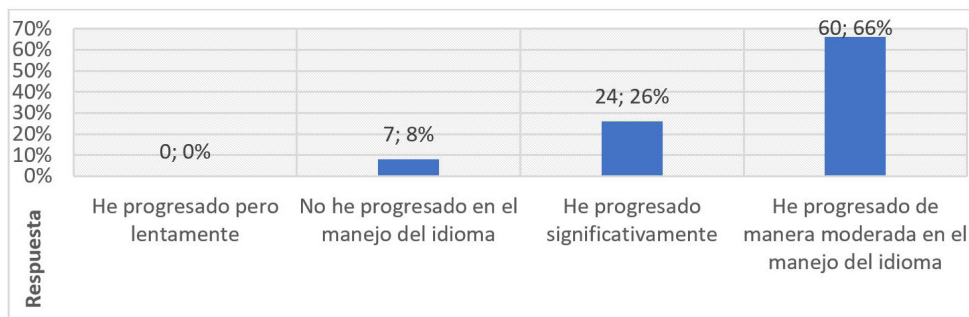
Se analizan los datos recolectados con el fin de proporcionar una autoreflexión, seguimiento y análisis durante la mediación remota en tiempos de pandemia que permita replantear o reforzar las estrategias de enseñanza. La población de estudio fueron los estudiantes matriculados en cursos de inglés para varias carreras ofertadas en la Sede Chorotega. Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico con una muestra de 91 estudiantes que cumplieron con los criterios de selección establecidos: ser estudiantes activos de cursos de inglés ofertados en la Sede Regional durante el I semestre del 2021 y responder en su totalidad el cuestionario. El instrumento utilizado fue el cuestionario tipo encuesta con viñetas de selección múltiple el cual se hizo llegar a los estudiantes de los cursos mediante un formulario de “*google forms*”. La encuesta permite realizar análisis y hallazgos puntuales. Según Creswell (2009). “La encuesta provee un plan para efectuar una descripción numérica de tendencias, actitudes u opiniones de una población” (p. 201).

### 4 DISCUSIÓN DE RESULTADOS: PROCESO DE APRENDIZAJE REMOTO

El estudio determinó a nivel general que las estrategias didácticas del personal docente y estudiantado ante el tránsito hacia la presencialidad remota debido a la situación de emergencia, señalaron aspectos relevantes del proceso.

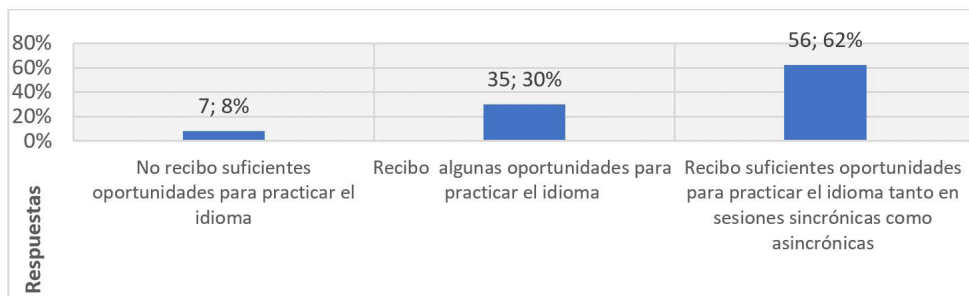


Figura 1. Nivel de progreso en el idioma.



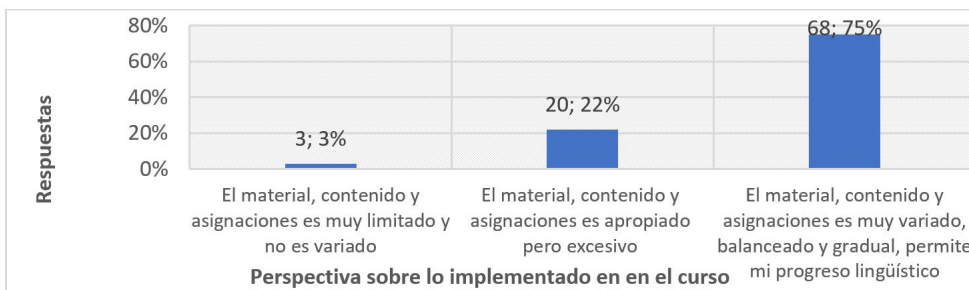
Se encontró que el nivel de progreso en el idioma inglés corresponde a 66% moderado, 26% significativamente y un 8% considera que no ha progresado. Ninguno considera que ha progresado lentamente.

Figura 2. Perspectiva en comunicación y practica oral.



Respecto a la perspectiva en comunicación y practica oral, el 62% considera que ha recibido suficientes oportunidades para practicar el idioma, tanto en sesiones sincrónicas como asincrónicas. El 30% a recibido alguna oportunidad para practicar el idioma.

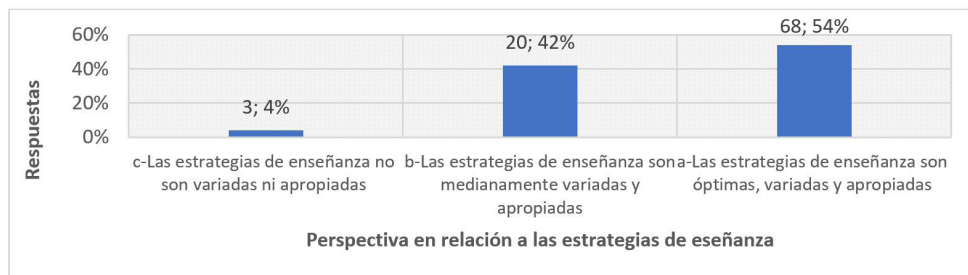
Figura 3. Perspectiva en relación al material, contenido, asignaciones.



Según perspectiva en relación al material, contenido, asignaciones estudiadas y asignaciones en el curso se encontró que el 75% considera que el material, contenido y

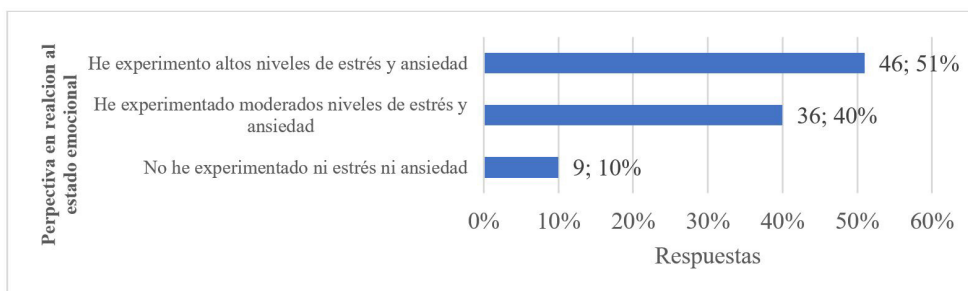
asignaciones es muy variado, balanceado y gradual, permite mi progresó lingüístico. El 22% considera que es apropiado pero excesivo.

Figura 4. Perspectiva en relación a las estrategias de enseñanza utilizadas.



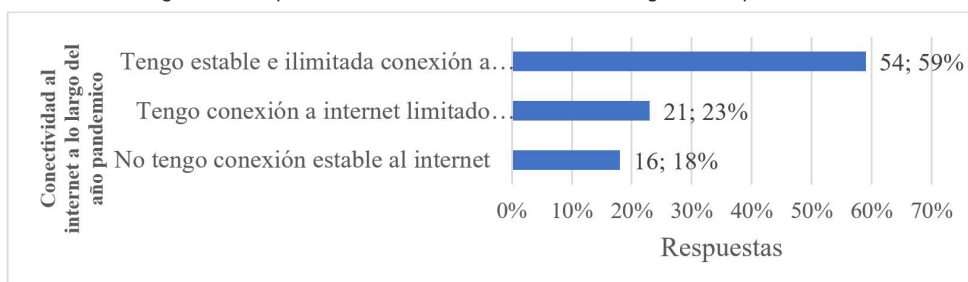
Según la perspectiva en relación a las estrategias de enseñanza utilizadas en el curso de inglés, se encontró que el 54% considera que son óptimas, variadas y apropiadas. El 42% considera que son medianamente variadas.

Figura 5. Perspectiva en relación al estado emocional.



Según la perspectiva en relación al estado emocional durante el proceso de aprendizaje remoto o virtual, se encontró que el 51% ha experimentado altos niveles de estrés y ansiedad. El 40% ha experimentado moderados niveles de estrés y ansiedad. Y solo un 10% no ha experimentado ni estrés ni ansiedad.

Figura 6. Percepción sobre conectividad al internet a lo largo del año pandémico.



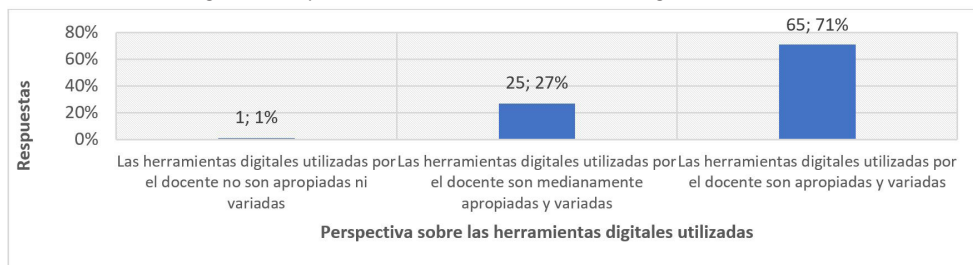
Según la percepción sobre conectividad al internet a lo largo del año pandémico, el 59% tiene estable o ilimitada conexión a internet. El 23% tiene conexión a internet limitado con datos móviles. Y solo un 18% no tiene conexión.

Figura 7. Percepción sobre manejo, gestión y organización de responsabilidades.



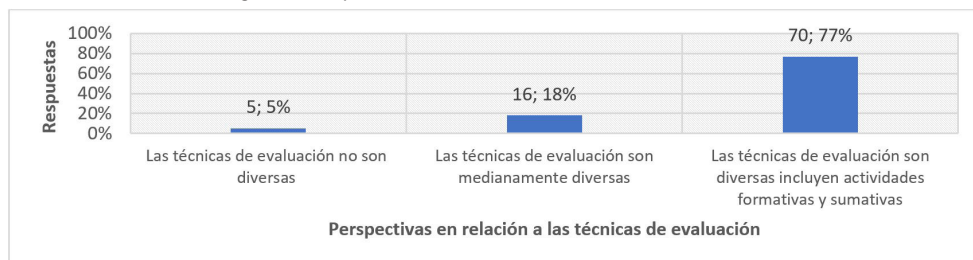
Según percepción sobre manejo, gestión y organización de responsabilidades académicas, se encontró que el 54% estructura el tiempo, pero tiene dificultades en cumplir con los objetivos de los cursos. El 35% realiza agenda de las actividades académicas. Y solo un 11% no tiene una estructura de organización lo cual afecta el desempeño académico.

Figura 8. Perspectiva en relación a las herramientas digitales utilizadas.



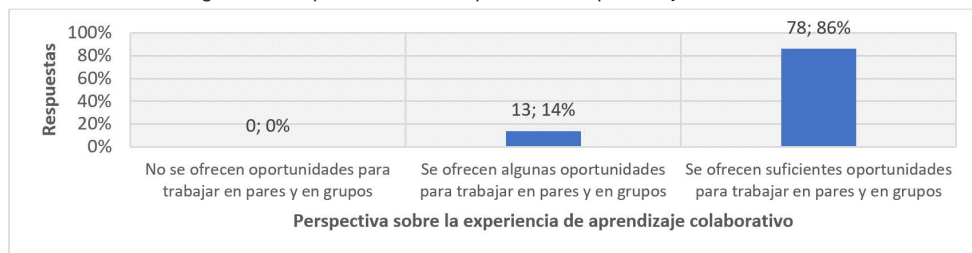
Según la perspectiva en relación a las herramientas digitales utilizadas en el curso de inglés, se encontró que el 71% considera que son apropiadas y variadas. EL 27% considera que son medianamente apropiadas y variadas. EL 2% considera que son medianamente apropiadas y variadas.

Figura 9. Perspectivas en relación a las técnicas de evaluación.



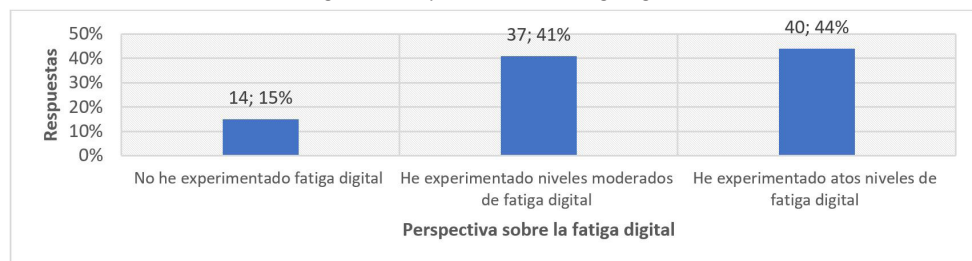
Según la perspectiva en relación a las técnicas de evaluación mediadas en la virtualidad, se encontró que el 77% considera que son técnicas diversas, incluyen actividades formativas y sumativas. EL 18% considera que son medianamente diversas. Y solo un 5% considera que no son diversas.

Figura 10. Perspectiva sobre la experiencia de aprendizaje colaborativo.



De acuerdo a la perspectiva sobre la experiencia de aprendizaje colaborativo, se encontró que el 86% se ofrecen suficientes oportunidades para trabajar en pares y en grupos. El 14% considera que se ofrecen algunas oportunidades para trabajar en pares o en grupos.

Figura 11. Perspectiva sobre la fatiga digital.



Según la percepción sobre fatiga digital, se encontró que el 44% ha experimentado altos niveles de fatiga digital. El 41% a experimentado niveles moderados de fatiga digital. Solo un 15% no ha experimentado fatiga digital.

## 5 DISCUSIONES & CONCLUSIONES

El aprendizaje mediado a través de dispositivos móviles y desde la emergente implementación temporal de la presencialidad remota devela la necesidad de innovar y de invertir en el espíritu investigativo y autodidacta. Esta emergencia puede potencialmente abrir puertas hacia nuevas concepciones del aprendizaje que aún requiere mayor investigación y debate para construir una base teórica sólida que permita una efectiva implementación en la educación terciaria. La educación como acto social no debe de

perder el norte fundamental de promover individuos sensibles, humanos e interesados en actuar sobre su entorno por lo que la perspectiva que se adopte desde cualquier curso de mediación y el caso de la enseñanza de un idioma extranjero resulta fundamental la interacción social en el aula. En esta dirección la percepción del estudiantado resalta que en un (62%) expresa recibir suficientes oportunidades para practicar el idioma. El porcentaje no es del todo negativo, pero deja entrever que se requieren otros factores en el proceso de adquisición de un idioma que puedan dotar de más oportunidades de progreso lingüístico.

De igual forma se observa en que para la consulta sobre las estrategias de enseñanza un (54%) las considera optimas, variadas y apropiadas. Un porcentaje que aunque es un poco superior a la media nos da cuentas del trabajo pendiente de realizar para efectivamente mediar el aprendizaje de un idioma en la modalidad virtual. Esta mediación bajo la modalidad remota ya extendida más de lo previamente pensado por muchos debido a la tendencia que sigue el virus que causo la COVID-19 la pedagogía que se adopte en la mediación remota debe corresponder con los objetivos educativos y considerar la perspectiva estudiantil para conocer sus reacciones sobre las actividades de exposición al idioma, el contenido, recurso o material lingüístico facilitado para que los estudiantes fortalezcan su proceso de manera autónoma con apoyo.

Los docentes deben planear adecuar y readecuar, de ser necesario, los materiales y recursos, adicionando elementos diversos para que la experiencia sea eficiente. Esto es fundamentalmente importante puesto que desde la virtualidad, el material, recurso o herramienta a utilizar, por sí mismo, puede no generar el aprendizaje deseado o propuesto. La consulta revela que en un (66%) los estudiantes han percibido que su progreso lingüístico ha sido moderado. Por lo que estos datos son de crucial importancia para brindar un seguimiento y record y cuestionarse sobre cuál es el aprendizaje que se quiere fomentar y que guie el diseño de actividades, materiales y recursos. En el contexto de la pandemia se debe de mantener el interés de los estudiantes en el aprendizaje, compartiendo actividades educativas diversas y aprovechando el contexto para animarlos a ser partícipes en actividades de colaboración y gestión.

A nivel docente existe una necesidad latente de mayor formación de educadores en el ámbito de la tecnología digital que permita una mejor y fluida adaptación de la educación al cambiante mundo en el que vivimos. La alfabetización digital debe ser una inversión de parte de las universidades, sabiendo que esta es una aliada que agrega valor a los procesos de mediación.

Es información relevante la arrojada por un porcentaje de los estudiantes encuestados (51%) que se refiere a sentir fatiga digital y estrés generado por la

implementación de la modalidad presencialidad remota. Este hecho puede tener varias causas o la combinación de las mismas a un mismo tiempo y por su inherencia en el quehacer académico, merecen especial atención siendo motivo para posteriores estudios al respecto. Una de estas causas es el uso excesivo de aparatos electrónicos ante una poca o nula administración de los tiempos de estudio y los tiempos de ocio.

Por lo general, los estudiantes utilizan los aparatos o medios electrónicos como teléfonos celulares, computadoras o tabletas para ambos fines de manera indistinta, sin determinar prioridades que sean consecuentes en la obtención de sus objetivos académicos. Otra de las razones de la fatiga y el estrés es el que ha generado la transición o el proceso de cambio de una metodología presencial a una presencial remota, su adaptación es un factor, en sí mismo, aún estresante para muchos de los estudiantes. Se destaca otra razón a apuntar, la inestable conexión a internet que poco menos de la mitad de los estudiantes dijo tener. Este hecho de no contar con la seguridad de una conectividad al 100% durante las sesiones sincrónicas, crea sentimientos de incertidumbre en el estudiante, impidiendo su adecuado desenvolvimiento y pronta participación durante dichas sesiones. El aprehendiente se siente en desventaja, creándole mucha ansiedad por no poder cumplir con las diferentes actividades didácticas.

Es necesario apuntar que un poco más de la mitad de los estudiantes objeto de este estudio, dijeron estructurar su tiempo bajo esta modalidad presencial remota; no obstante, dicha organización refleja que no es efectiva ya que mencionaron tener dificultad para la consecución de sus objetivos académicos. Esto significa que hay una carencia en la autonomía del aprendizaje. Los estudiantes intentan organizar sus actividades calendarizándolas, pero sin éxito por falta de organización en el manejo del tiempo y prioridades. Estos aspectos son muy necesarios en la presencialidad remota; por tanto, se requiere, hoy más que nunca, una preparación específica al respecto para que el aprehendiente sea consiente de esta necesidad y esté dispuesto a aprender también de las estrategias en la consecución del aprendizaje autónomo, clave para el éxito académico bajo la metodología presencial remota. La percepción del estudiantado en relación al proceso gestionado favorece las prácticas implementadas por los docentes durante este periodo de pandemia. Se evidencian perspectivas positivas, destacándose una moderada satisfacción y progreso en su proceso de adquisición del idioma. Esto dicta sobre los procesos de auto capacitación y de acercamiento al estudiantado con el fin de facilitar los logros lingüísticos en la población aprehendiente. Estos hallazgos indican se debe promover una constante variación de las técnicas y estrategias que permitan la diversificación de la experiencia en el aprendizaje de un idioma extranjero y sobre todo fortalecer la implementación de la modalidad presencial remota que se caracterice por

un balance entre las sesiones asincrónicas y sincrónicas, de tal manera que se pueda brindar la adecuada atención y ayuda ante la fatiga digital y ansiedad que se reporta como un elemento que requiere monitoreo y atención urgente.

Ese drástico cambio de la presencialidad a la virtualidad ha permitido a muchos docentes y estudiantes ser partícipes directos de una experiencia pedagógica inédita, deslumbrando los retos latentes, pero a la vez la voluntad adaptativa de seguir brindando el esencial servicio educativo, en este caso en particular, el del aprendizaje del inglés, competencia esencial en el contexto costarricense.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. W., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515000755>

Camacho, M. y Lara, T. (2011). *M-learning en España, Portugal y América Latina*. USAL. <http://scopeo.usal.es/sites/all/files/scopeom003.pdf>

Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Gallego, J. (1997). *Estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica*. Escuela Española.

Gan, C. L., and Balakrishnan, V. (2014). Determinants of mobile wireless technology for promoting interactivity in lecture sessions: an empirical analysis. *J. Comput. Higher Educ.* 26, 159–181. Doi: 10.1007/s12528-014-9082-1.

Lan, Y. F., & Sie, Y. S. (2010). Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. *Computers & Education*, 55(2), 723-732. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.005>

Owens, J., Harcastle, L., Richardson, B., (2009). Learning from a distance: The experience of remote students. *Journal of Distance Education* 23 (3), 53-74. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ865347>

Programa Estado de la Nación. (2020). *Brecha digital y desigualdades territoriales afectan acceso a la educación*. <https://estadonacion.or.cr/brecha-digital-y-desigualdades-territoriales-afectan-acceso-a-la-educacion/>

Totkov, G. (2003). Virtual learning environments: towards new generation. In *CompSysTech '03: Proceedings of the 4th international conference on Computer systems and technologies*, páginas 8–16. ACM Press.

Universidad Nacional de Costa Rica. (2020). Orientaciones metodológicas y evaluativas para apoyar la adaptación de los cursos presenciales a sesiones con apoyo tecnológico”. Vicerrectoría de Docencia, departamento de Evaluación, Mejoramiento, e Integración de Tecnologías en la docencia.

Winter, R. (2008). Design science research in Europe. *European Journal of Information Systems*, 17(5), 470–475.

# CAPÍTULO 14

## HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES (2011-2018)

Data de submissão: 14/02/2022

Data de aceite: 28/02/2022

**Fernando Santiago dos Santos**

Instituto Federal de São Paulo  
câmpus São Roque  
São Roque, SP

<http://lattes.cnpq.br/2271811478179514>

**Fernando Manuel Seixas Guimarães**

Universidade do Minho  
Instituto de Educação  
Braga, Portugal

<https://orcid.org/0000-0001-7820-0588>

**RESUMO:** Embora as disciplinas de Biologia-Geologia e de Biologia (10° a 11° anos e 12° anos, respectivamente) façam parte da Formação Específica do ensino secundário em Portugal, não há diretrizes explícitas sobre como a História da Ciência e da Tecnologia (HCT) deva ser trabalhada nesse nível escolar. Sabendo-se da importância dada aos manuais escolares como materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem dos componentes curriculares, analisamos dez manuais escolares de ensino secundário, de três editoras diferentes, dos anos 2011, 2012, 2014, 2016 e 2018, no tocante a conteúdos de HCT. Foi criada uma grelha com categorias de análise, a saber: ocorrência ou não de conteúdos envolvendo HCT, tipo

de conteúdo, erros conceituais/históricos e outros problemas (omissões, simplificações etc.). Em dois manuais (2011 e 2012), não há quaisquer menções a aspectos relacionados à HCT; nos demais, HCT é apresentada de forma variada. No material de 2014, a ênfase dada recai sobre breves biografias de alguns cientistas e/ou naturalistas, tais como Carl von Linné e Charles Darwin; mesmo assim, ainda aparecem termos como 'pai da taxonomia' e 'aquele que consolidou a base da evolução biológica', em uma visão reducionista e linear da história. Nos materiais de 2016 e 2018, nota-se uma tendência dos autores em apresentar os contextos históricos em que determinados conceitos foram propostos, embora não haja, ainda, uma discussão de como os conceitos haviam sido trabalhados anteriormente. A análise parece evidenciar que, a despeito de uma aparente preocupação em apresentar conteúdos de HCT nos manuais escolares mais recentes, a visão propagada nos materiais ainda é um tanto distorcida, focada em uma perspectiva positivista da ciência e, muitas vezes, descontextualizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Manuais escolares. Ensino secundário. Currículo escolar. Biologia. Geologia.

**HISTORY OF SCIENCE IN PORTUGUESE  
HIGH SCHOOL: ANALYSIS OF TEXTBOOKS  
(2011-2018)**

**ABSTRACT:** Despite the fact that Biology-Geology and Biology (10th to 11th grades and



12th grade, respectively) are part of the Specific Syllabi in the Portuguese secondary schooling, there is no explicit guideline on how to work with History of Science and Technology (HCT) in such school level. By admitting the importance of school textbooks as support materials to teach and learn curricular components, we analysed ten high-school textbooks (2011, 2012, 2014, 2016 and 2018) of three different publishers concerning HCT. We devised a spreadsheet with analysis categories, namely: occurrence or not of contents involving HCT, type of content, conceptual/historical errors, and other issues (omissions, simplifications etc.). In two textbooks (2011 and 2012), HCT is not mentioned; in the others, HCT is diversely presented. The 2014 publication emphasizes short biographies of some scientists/naturalists such as Carl von Linné and Charles Darwin; even so, terms like 'the Father of Taxonomy' and 'the one who consolidated the basis of biological evolution' evidence a reductionist, linear vision of history. The 2016 and 2018 publications seem to present concepts within historical contexts, although there is still no discussion on how such concepts had been previously proposed. Our analysis most likely evidences that, in spite of an apparent concern to show HCT contents in more recent textbooks, the perspective is still a bit distorted, focused on a positivist view of science and, sometimes, out of context.

**KEYWORDS:** Textbooks. High-school level. School curriculum. Biology. Geology.

## 1 INTRODUÇÃO

Manuais escolares são materiais utilizados durante os anos de escolarização por professores e alunos, considerados de alta credibilidade e eficiência: normalmente, tais materiais guiam os conteúdos que devem ser ensinados, sugerem atividades e exercícios (atividades), alinham-se com os currículos oficiais e realizam muitas outras tarefas (BAGANHA, 2010; BITTENCOURT, 2007). Além disso, os manuais escolares são produtos socialmente construídos e, portanto, trazem diversas ideologias e outros direcionadores culturais e históricos. Sendo ferramentas de transposição didática do conhecimento acadêmico, esses materiais trazem, com frequência, omissões, simplificações, complexificações e erros (FRACALANZA; MEGID-NETO, 2008).

Bizzo (2000), Massabni e Arruda (2000) e Molina (1988) são apenas alguns dos pesquisadores que têm discutido a importância, o uso e a aplicação de manuais escolares, embora também apontem críticas contundentes sobre sua adoção: esses materiais podem, invariavelmente, se tornar 'bengalas didáticas' às quais professores ficam presos e dependentes para o preparo e uso em sala de aula; por extensão, os manuais escolares acabam sendo os únicos materiais que os estudantes leem durante os anos de estudos escolares (VASCONCELOS; SOUTO, 2003). Em Portugal, a situação não parece ser diferente da encontrada no Brasil. Guimarães (2008) pesquisou manuais escolares portugueses utilizando vários parâmetros e apontando diversas tendências (históricas, ideológicas e políticas) desenvolvidas durante os processos de elaboração e

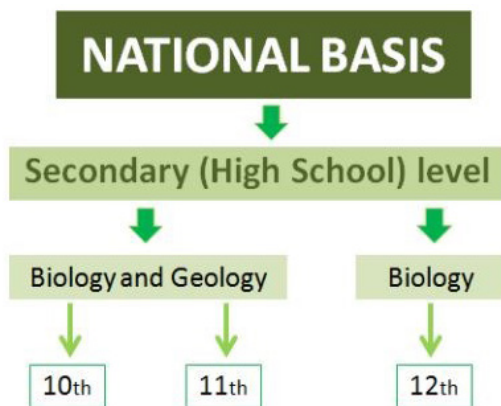
publicação. Em geral, a pesquisa desse autor encontrou problemas teóricos e conceituais (erros, omissões etc.) ou ideológicos (propaganda massiva de ideologias políticas em certo período histórico, por exemplo).

Se considerarmos as diretrizes do Governo Português, parece-nos que os manuais escolares são materiais completamente apropriados e perfeitos:

A avaliação e certificação dos manuais escolares para a educação básica (primária) e secundária objetiva garantir a qualidade científica e pedagógica, assim como assegurar sua conformidade com programas ou orientações curriculares; ademais, tais materiais objetivam torna-los adequados para os alvos curriculares a fim de que possam ser vistos como um instrumento apropriado de ensino e promoção do sucesso educacional (DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, 2018, on-line).

Desta forma, como ocorre no Brasil e em outros países, os manuais escolares são recursos pedagógicos de grande importância durante o processo de ensino e aprendizagem de praticamente qualquer currículo programático. Neste sentido, o que pode ser inferido a partir da citação supramencionada é que o Governo Português, ao avaliar os manuais escolares, de alguma forma acaba ‘padronizando’ os conteúdos que irão fazer parte deles. O nível secundário em Portugal compreende um ciclo de três anos, a saber: 10º, 11º e 12º anos (Figura 1).

Figura 1. Organização do nível secundário em Portugal em relação aos componentes curriculares de Biologia e Geologia.



O componente curricular “Biologia-Geologia” é oferecido nos dois primeiros anos e faz parte da grade curricular denominada “Formação Específica” (há outra, “Formação Geral”, que inclui outros assuntos, tais como Francês, Educação Física, Português, entre outras). O componente de “Biologia” é oferecido no 12º ano.

Não há diretrizes explícitas quanto ao ensino e à aprendizagem, mesmo minimamente, de História da Ciência e da Tecnologia (HCT) durante o ensino secundário

em Portugal (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018; DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2018), a despeito de direcionamentos gerais para que os professores trabalhem com HCT durante o ensino secundário. Tem havido muitas discussões sobre a importância do ensino de conteúdos de HCT ou, pelo menos, sobre sua contextualização nas aulas de Ciências. Maldamé (2002) menciona que o ensino de HCT, no contexto de seu desenvolvimento no século XX, deve objetivar duas coisas:

(...) A primeira [preocupação] é compreender a maneira pela qual ocorre o progresso do conhecimento científico. A segunda é entender a noção de ciência, a qual envolve questões acerca de quais métodos são realmente científicos e quais tipos de conhecimento são oferecidos pela ciência. Os estudos que têm sido desenvolvidos neste campo mostram o quão difícil é fazer a separação entre história das ciências e outros ramos da história (...). A história da ciência, obviamente, inclui muitos fatos diferentes sobre coisas que ocorreram em diversos momentos no passado. Entretanto, apenas a simples compilação de uma lista de tais fatos não é suficiente para a história genuína (...) É necessário esclarecer as relações entre fatos, indicando onde existe continuidade e onde há rupturas com o passado. A história da ciência tem, portanto, de considerar o processo pelo qual a ciência torna-se verdade (...) e seus diversos estágios de desenvolvimento (MALDAMÉ, 2022, p. 238).

De forma análoga a este raciocínio, a educação científica pode ter ganhos de qualidade ao se engajar fortemente à HCT, não somente por conta da prospecção de futuros cientistas, mas, também, por educar o público em geral sobre a natureza das ciências (GOODAY *et al.*, 2008). Desta maneira, o ensino de Ciências não pode mais ser confinado a uma lista interminável de pura memorização de nomes, datas, biografias e conceitos científicos; os alunos do século XXI enfrentam outras realidades, com novas habilidades e competências (UNESCO, 2003). Os estudantes (e, conseqüentemente, os cidadãos) deveriam ser capazes de compreender, interpretar e tomar decisões em suas realidades sociais por meio de participação ativa em resolução de problemas, isto é, a aquisição do conhecimento científico é essencial (DIAZ, 2002). Ademais, para que se tenha uma visão diacrônica e não estigmatizante das Ciências, deve-se levar em consideração o conhecimento científico (fatos e teorias, por exemplo), as habilidades, as técnicas de procedimentos científicos e equipamentos, além da interação das ciências com a tecnologia e estudos da natureza da ciência e seu desenvolvimento histórico. (SANTOS, 2006; VIDAL; PORTO, 2012; VIDAL JUNIOR; KOCH, 2013).

Dito tudo isto, nosso foco principal de estudo foi a análise de manuais escolares utilizados em Portugal objetivando: a) Verificar a ocorrência de conteúdos de HCT; b) Discutir como os conteúdos de HCT são mostrados; e, c) Avaliar a qualidade de textos presentes nos manuais escolares em termos de contextualização, atualização, adequação etc.

Este capítulo é resultado de parte das pesquisas realizadas durante o estágio científico de pós-doutoramento na Universidade do Minho (Braga, Portugal) pelo primeiro autor.

## 2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Como os autores deste estudo têm formação inicial em Ciências Biológicas, os manuais escolares de ensino secundário de Biologia-Geologia e Biologia foram escolhidos. Três editoras foram selecionadas: Porto Editora (Figura 2a), Areal Editores (Figura 2b) e Editora Asa (Figura 2c), considerando-se os seguintes anos de publicação: 2011, 2012, 2014, 2016 e 2018.

Dez manuais escolares foram analisados. Uma planilha eletrônica (Tabela 1) foi criada com categorias *a posteriori* (BARDIN, 1994; LEITE, 2002). Cada material foi cuidadosamente analisado e as seções e excertos que continham algo sobre HCT foram categorizados.

Tabela 1. Categorias usadas para analisar os manuais escolares.

Categoria	Descrição
Conteúdo de HCT	Ocorrência (ou não) de quaisquer conteúdos de HCT
Tipo de conteúdo de HCT	Discussão efetuada somente se a categoria acima estiver minimamente presente (por exemplo, biografia de cientista)
Erros	Presença e tipo de erro (problema conceitual ou histórico etc.)
Outros problemas	Omissões, simplificações e coisas afins

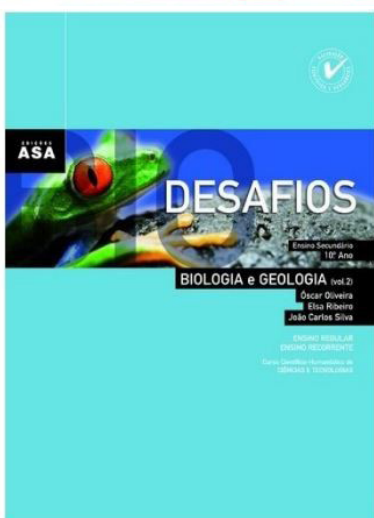
Figura 2. Capas dos manuais escolares analisados: (a) Editora Porto (10° a 12° anos); (b) Editora Areal (10° a 12° anos); (c) Editora ASA (10° a 12° anos, ambos com os Livros de Atividades correspondentes).



(a)



(b)



(c)

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em dois manuais escolares (2011 e 2012), não foram encontrados quaisquer assuntos relacionados a HCT; assim, estas duas coleções não apresentam informações sobre como o conhecimento científico tem sido construído na história da humanidade. Os alunos (e os professores, também?) podem encarar as Ciências (especialmente as Ciências Naturais, em que se insere a Biologia) como uma sequência súbita e linear de eventos, ideias e teorias que gênios – pessoas especiais à *parte da sociedade* – criaram espontaneamente. Assim, é muito perigoso (e temeroso) verificar que HCT não faz parte de textos contidos em manuais escolares, deixando que diversas lacunas levem estudantes a pensar que a ciência é algo neutro, desvinculada de contextos sociais, políticos, econômicos, históricos etc. Nos outros materiais analisados, HCT é mostrada de forma diversa, como comentado a seguir.

O foco do material de 2014 recai em biografias breves de alguns cientistas e naturalistas, tais como Carl von Linné (conhecido, no Brasil, como Lineu) e Charles Darwin; mesmo assim, ainda ocorrem termos como ‘Pai da Taxonomia’ (para Lineu) e ‘Biólogo que consolidou as bases da evolução biológica’ (para Darwin). Estes conceitos e títulos podem levar os leitores de tais materiais a desenvolver uma visão reducionista, anacrônica e linear da história – portanto, consolidando, mais uma vez, problemas conceituais sobre a natureza da ciência. Este tipo de perspectiva, focada somente em biografias curtas (e, talvez, com distorções históricas), cristaliza uma visão limitada da humanidade e seus avanços científico-tecnológicos, colocando, de forma arbitrária, certos indivíduos como entidades superiores em “pedestais”, acima dos ‘meros mortais’. Nestes aspectos, concordamos com Martins (2000) e Alfonso-Goldfarb (1994) quando mencionam que a desvinculação do pensador (naturalista, cientista etc.) de seu contexto histórico, entre outros tantos possíveis contextos, favorece a visão de que a ciência faz pulos gigantescos, sendo o fruto único de personalidades com grande poder de pensamento e que veem a natureza de forma brilhante.

Os materiais de 2016 e 2018 apresentam conteúdo histórico com relativos contextos que englobam conceitos e ideias, tais como a descoberta da penicilina e sua importância durante a II Guerra Mundial, e as contribuições da viagem do navio H. M. S. Beagle a Darwin, as quais o levaram a formular sua teoria da evolução (neste caso, Wallace é citado como tendo formulado uma teoria praticamente idêntica à de Darwin, embora Wallace não tenha tido contato direto com Darwin e nem embarcado no mesmo navio; entretanto, não há discussões aprofundadas sobre como tais conceitos haviam sido anteriormente formulados). Ainda, há pequenos erros sobre alguns cientistas. Por exemplo: Gregor Mendel é visto como o iniciador da Genética, embora outras visões sobre ele devessem ser consideradas e discutidas historicamente (MARTINS; PRESTES, 2016), assim como a menção a muitos outros que, durante o final do século XIX e primeiras décadas do século seguinte, contribuíram com informações e dados de pesquisa sobre hereditariedade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise sugere que, embora haja uma tendência discreta de apresentar HCT em manuais escolares mais recentes (especialmente de 2016 em diante), as perspectivas ainda são distorcidas e focadas em uma visão positivista das Ciências, muitas vezes fora de contextos e anacrônica. Isso pode levar alunos e professores a pensar em desenvolvimento científico como uma construção meramente linear.

É importante mencionar que dois materiais não apresentaram quaisquer aspectos de HCT. Ao se considerar que estes dois materiais haviam sido avaliados oficialmente (e recomendados, também!) pelo Governo Português por meio de seu Ministério da Educação e, conseqüentemente, adotados em muitas unidades educacionais, pensamos que alunos e professores tiveram, possivelmente, uma lacuna de informações sobre vários aspectos do desenvolvimento científico e tecnológico.

O uso de HCT no contexto escolar, de maneira conjunta com teorias, observações, experimentos etc., é uma ferramenta metodológica potente que pode fomentar, de forma significativa, o ensino das ciências para que os estudantes sejam motivados para essas áreas (MOTA; CLEOPHAS, 2015). Distorções, omissões e erros conceituais são, infelizmente, encontrados com frequência em manuais escolares (CHRISTÓFALO *et al.*, 2016). Não se pode descartar o fato de que editores e autores de manuais escolares podem não ter qualquer tipo de formação em HCT e, portanto, tais problemas têm grandes chances de ocorrer.

Cassiano (2007) e muitos outros pesquisadores apontam que há uma tendência clara de que os manuais escolares repitam os mesmos conteúdos e imitem-se uns aos outros, com maiores ou menores graus de diferença; assim, caso um material não contextualize ou inclua conteúdo de HCT, é provável que outras editoras sigam este caminho. Este é um ciclo vicioso que perpetua a prática de isolar HCT como se fosse algo fora de contextos e, de certa forma, “supérfluo”: HCT não faz parte dos componentes curriculares.

Concordamos, ainda, que HCT deva ser ensinada como um componente curricular ou, pelo menos, como um assunto complementar durante as aulas de Ciências, tal como defendem Ribeiro e Silva (2014). Nossa análise, baseada em manuais escolares de Biologia e Geologia destinados a alunos do ensino secundário em Portugal, é uma visão limitada; outros materiais, especialmente aqueles voltados às Ciências da Natureza (Biologia, Física, Geociências e Química), adicionariam mais dados à nossa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, A. M. **O que é história da ciência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS. **Articulação com o perfil dos alunos**: 10º, 11º e 12º Anos, Ensino Secundário, Biologia. República Portuguesa: Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>>. Acesso em: 07 Jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAGANHA, D. E. O papel e o uso do livro didático de ciências nos anos finais do ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

- BITTENCOURT, C. (Org). Livro didático: educação e história. Simpósio Internacional do Livro Didático. **Anais e Resumos**. São Paulo: Fapesp/Capes, 2007.
- BIZZO, N. M. V. A avaliação oficial de materiais didáticos de Ciências para o ensino fundamental no Brasil. In: MARANDINO, M.; AMORIM, A. C.; KAWASAKI, C. S. (Orgs.). **Coletânea do VII Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia”** - Simpósio Latinoamericano do IOSTE. São Paulo: FEUSP, 2000.
- CASSIANO, C. C. F. O Mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). **Tese** (Doutorado) – PUCSP, São Paulo, 2007. CHRISTÓFALO, A. A. C.; GIARDINETTO, J. R. B.; CAMARGO, S.; SILVA, O. H. M.; ZIMER, T. B. Erros e distorções históricas e conceituais nos livros didáticos de física: é preciso confrontá-las? Um estudo de caso. **Revista Didática Sistemática**, v. 18, n. 1, p. 93-108, 2016.
- DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Decreto-Lei nº55/2018, de 06 de julho de 2018, 1ª Série, n. 129, p. 2928-2943**. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua concepção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- DIAZ, M. J. M. Enseñanza de las ciencias? Para qué?. **Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias**, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2002.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. **Manuais escolares**, 2018. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/manuais-escolares>>. Acesso em: 07 Jan. 2019.
- FRACALANZA, H.; MEGID-NETO, J. O livro didático de ciências: o que nos dizem os professores, as pesquisas acadêmicas e os documentos oficiais. **Contestado e Educação**, v. 2, p. 24-35, 2003.
- GOODAY, G.; LYNCH, J. M.; WILSON, K. G.; BARSKY, C. K. Does Science Education Need the History of Science?. **Isis**, v. 99, n. 2, p. 322-330, 2008.
- GUIMARÃES, F. M. S. Saberes escolares de Botânica nos Livros Didáticos de Ciências da Natureza dos Ensinos Primário e Básico (1º Ciclo): análise ao seu estatuto curricular do último século em Portugal”. **Plures – Humanidades**, Ribeirão Preto – SP, v. 10, p. 27-45, 2008.
- LEITE, L. History of science in science education: development and validation of a checklist for analysing the historical content of science textbooks. **Science & Education**, Dordrecht, v. 11, n. 4, p. 333-359, 2002.
- MALDAMÉ, J. M. The importance of the history of science in intellectual formation. **Scripta Varia**, n. 104, p. 237-248, 2002.
- MARTINS, R. A. Arquimedes e a coroa do rei: problemas históricos”. **Cad. Cat. Ens. Fís.**, v. 17, n. 2, p. 115-121, 2000.
- MARTINS, L. A-C. P.; PRESTES, M. E. B. Mendel e depois de Mendel. **Genética na Escola**, v. 11, n. 2, p. 244-249, 2016.
- MASSABNI, V. G.; ARRUDA, M. S. P. Considerações sobre o conteúdo do livro didático de Biologia. In: MARANDINO, M.; AMORIM, A. C.; KAWASAKI, C. S. (Orgs.). **Coletânea do VII Encontro “Perspectivas do Ensino de Biologia”** - Simpósio Latinoamericano do IOSTE. São Paulo: FEUSP, 2000.
- MOLINA, O. **Quem engana quem?** – Professor x livro didático. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.



MOTA, G. C.; CLEOPHAS, M. G. História da Ciência: elaborando critérios para analisar a temática nos livros didáticos de química do ensino médio. **História da Ciência e ensino: construindo interfaces**, v. 11, p. 33-55, 2015.

RIBEIRO, G.; SILVA, J. L. C. A relevância da história da ciência para o ensino de ciências: elementos introdutórios. **Revista Acadêmica Gueto**, v. 9, n. 1, p. 12-25, 2014.

SANTOS, F. S. dos. A botânica no ensino médio: será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas?. In: SILVA, C. C. (Org.). **Estudos de história e Filosofia das Ciências**: subsídios para aplicação no ensino. São Paulo: Editora da Física, 2006.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. Brasília: ABIPTI, 2003.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental - proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

VIDAL, P. H. O.; PORTO, P. A. The History of Science in the PNLEM 2007' Chemistry Textbooks. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 2, p. 291-308, 2012.

VIDAL JÚNIOR, J.; KOCH, I. Koch. O ensino de botânica no Brasil: revisão histórica e discussão a partir da análise de livros didáticos e das reformas curriculares. 64<sup>o</sup> Congresso Nacional de Botânica. **Anais e Resumos**, 2013.

# CAPÍTULO 15

## LAS CARPETAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA. UN DISPOSITIVO QUE RECLAMA UN LUGAR EN LA AGENDA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA<sup>1</sup>

Data de submissão: 12/02/2022

Data de aceite: 04/03/2022

**María Belén Barrionuevo Vidal**

Facultad de Educación

Universidad Católica de Córdoba

<https://orcid.org/0000-0002-1832-8421>

**RESUMEN:** El propósito de esta ponencia apunta a poner en foco, por ende, en tensión y problematización, ciertos objetos y cosas, en expresiones de Brailovsky (2012) que habitan al interior de los escenarios escolares y que, en virtud de un proceso de naturalización, se han convertido en elementos invisibles del sistema. Esta miopía generada priva de (re) pensarlos en términos de su lugar, hoy, sus nuevas posibles funciones, nuevos usos, resignificaciones y, principalmente, su sentido pedagógico. Aspectos múltiples que contribuirían con los procesos de aprendizaje, las trayectorias escolares estudiantiles, regulares y continuas y, de esta manera, aproximarnos, como aporte

sustantivo, a un ejercicio más efectivo del derecho a la educación que debe implicar -garantizar- procesos de aprendizajes. Dentro de esos objetos y cosas, se hace referencia, puntualmente, a las carpetas escolares, en adelante CE, de estudiantes del Ciclo Orientado (CO) de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba, y las contribuciones que, como dispositivos pedagógicos didácticos, pueden promoverse a partir conclusiones obtenidas en el marco de una investigación educativa realizada durante los años 2017-2019. Las conclusiones referidas son las resultantes del análisis de un *corpus* de 30 (treinta) CE de la provincia de Córdoba y, a partir de una encuesta semiestructurada, aplicada a 25 (veinticinco) jóvenes estudiantes de escuelas de gestión públicas y privadas, del interior y capital. Éstos respondieron que la CE eran empujadas con la finalidad de tenerlas “completas”, entre otras respuestas esbozadas. Y resulta interesante subrayar que, del abanico de expresiones estudiantiles, no surgió su relación con los aprendizajes. El objetivo principal apuntaba, meramente, a la aprobación de los diferentes espacios curriculares. El planteo del párrafo precedente, solo a título ilustrativo -sin intención de representatividad- se propone como movilizador para poner a las CE en el foco pedagógico, desde la investigación, el análisis de resultados, el diálogo, la reflexión, el intercambio, los debates y la posibilidad de aportes significativos que devuelvan un sentido pedagógico. A propósito de lo señalado, en el

<sup>1</sup> Cita. Barrionuevo Vidal. M. B. (2019). Las carpetas escolares de escuela secundaria. Un dispositivo que reclama un lugar en la agenda pedagógica contemporánea. Eje Ponencia. 1 Educación, procesos, políticas e historia educativa. 3<sup>er</sup> Congreso Nacional de Sociología AAS. Universidad Nacional de San Juan, PRE ALAS, Perú 2019 y 2<sup>das</sup> Jornadas de Sociología de San Juan. Del 04 al 06 de septiembre de 2019.

transcurso del año 2018, se han delineado, a nivel de la mesopolítica de Córdoba, un conjunto de disposiciones tendientes a introducir cambios en la escuela secundaria, con la visión de lograr trayectorias estudiantiles regulares y continuas, por medio del *Programa de nuevo Régimen Académico para la escuela secundaria* (Res.188/18). Si bien este instrumento jurídico de la política educativa implica un avance importante, pensando en la inclusión y la terminalidad de jóvenes de escuela secundaria, no contempla, entre sus regulaciones, a las CE, los posibles usos, formas personalizadas de autogestión estudiantil, metacognición, retroalimentaciones y otras múltiples posibilidades que ofrecerían mayores garantías de aprendizajes efectivos y profundos, y mayores grados de involucramiento por parte de los estudiantes. El presente reclama dar paso a nuevos artefactos tecnológicos que ya están circulando en los escenarios educativos como pc, teléfonos celulares, *notebook*, tabletas, entre otros; pero hasta tanto se logre la masificación de todos estos nuevos soportes, la revisión y resignificación de los pretéritos, constituye una asignatura pendiente.

**PALABRAS CLAVES:** Carpetas escolares. Agenda pedagógica. Trayectorias escolares.

## 1 INTRODUCCIÓN

En tiempos donde la sociedad del conocimiento va reconfigurando todas las esferas y órdenes de lo social, y la necesidad de (re) pensar mecanismos que garanticen igualdad de oportunidades, la inclusión de los estudiantes -en las instituciones educativas- va cobrando carácter imperativo en el marco de cualquier agenda pedagógica. Lo que, a su vez, implica, entender a la inclusión escolar -parte constitutiva vertebral de la inclusión social- como requisito *sine qua non*, como primer peldaño, para la consecución del derecho a la educación, en tanto libertad social, personal y política. Se trata, pues, de un principio de derecho sinérgico, para el goce de los demás derechos humanos, en términos efectivos, que debe ir mucho más allá de una mera expresión de deseos.

Es así como, amén de la incorporación de algunos avances que se vienen produciendo en diferentes ámbitos ya científicos, tecnológicos, políticos, para contribuir con un mejor y mayor acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, dentro de los sistemas formales de enseñanza, regresar la mirada sobre objetos y cosas que habitan los escenarios escolares, desde sus orígenes, se convierte en un requerimiento casi urgente. Se trata pues, de objetos anquilosados pero presentes en las escuelas, y ponerlos en tensión, en foco de reflexión, para reconfigurar su sentido pedagógico, permitiría interesantes contribuciones a las trayectorias escolares estudiantiles en el corto y mediano plazo (Brailovsky, 2012)<sup>2</sup>.

Dentro de esos objetos y cosas se hace referencia, puntualmente, a las CE de estudiantes del Ciclo Orientado (en adelante CO) de la escuela secundaria de la provincia

<sup>2</sup> Tomando, como fuente de inspiración, la investigación desarrollada por Brailovsky, respecto de un estudio en torno a objetos que habitan en las escuelas y que permiten abordar la experiencia escolar.

de Córdoba, y las contribuciones que, como dispositivos pedagógicos didácticos, pueden promoverse a partir conclusiones obtenidas en el marco de una investigación educativa realizada durante los años 2017-2019<sup>3</sup>. CE que emplean los estudiantes en las escuelas secundarias para registrar, en ellas, parte de los procesos de enseñanza que tienen lugar en los diferentes espacios curriculares de las distintas clases.

Resulta inminente una mirada hacia ellas, como acciones a corto plazo, en el marco de una agenda pedagógica en escalas, en vistas a un largo plazo, en el que se contemplen las metas y objetivos de la Agenda 2030, misión conferida a la UNESCO, como organización mundial especialista en la materia, por parte de los Estados miembros participantes en el Foro de Inchen (mayo 2015), en el que se plantea una Declaración contenedora de una agenda mundial, única, integral y ambiciosa, para el sector educativo, en vistas al 2030<sup>4</sup>.

Mirar en clave retrospectiva a estos dispositivos pedagógicos, no supone, superlativamente, la resolución a problemáticas complejas que afectan al nivel secundario, ni por sí mismo, efecto sucedáneo de mejora en las trayectorias escolares de sus estudiantes. Sin embargo, representaría un aporte sagital, como aproximación, para poder elucidar ciertos interrogantes respecto de qué se registra en estas carpetas, o bien, qué no se incluye, cuál es su función, que lógicas internas regulan su utilización, qué lugar ocupan en los espacios de diseño y gestión de una clase, entre otros; lo que constituye algo más que formas de lenguajes diferentes - ya expreso y/o subrepticio- que permiten exhibir parte del acontecer en el aula, dentro de una clase o, por qué no, en la institución educativa misma.

Un aporte interesante, y no menor, a fines de subrayar la necesidad de una vuelta de hoja hacia las CE, lo constituye la aprobación de la Resolución N°188/18 en la provincia de Córdoba, por la cual se aprueba el “Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria” conceptualizado como “[...] el instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes...”; y dentro dichas prácticas, se legisla respecto de “[...] los modos de la organización en lo pedagógico-didáctico”, sin embargo, las CE no forman parte de ese marco normativo regulatorio - no son contempladas-.

En tal sentido, poder (re) pensar sus usos, funciones, sentidos, permitiría vigorizar modos más apropiados de acompañamiento a las trayectorias escolares; procesos más

<sup>3</sup> La mencionada investigación tuvo como temática central las CE, en la provincia de Córdoba, para obtener el grado de Magister en Investigación Educativa, de la Facultad de Educación en la Universidad Católica de Córdoba.

<sup>4</sup> Uno de los principios fundamentales de la Agenda 2030 establece: “El desarrollo de sistemas educativos que fomenten la educación inclusiva de calidad y que promueven las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (2017:7). Disponible en: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030\\_Brochure\\_SP.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf)

cercanos en los que, a su vez, los propios estudiantes podrían poner en juego procesos de reflexión, de autogestión de sus aprendizajes, criterios desde los que proponen sus producciones/ realizaciones áulicas, y movilizar nuevas estrategias metacognitivas portadoras de nuevos sentidos a los procesos de aprender. Esto propiciaría, a adolescentes y jóvenes, un transitar diferente por el nivel secundario, en los distintos ciclos y modalidades, promoviendo mayores grados de involucramiento. Se trata de una contribución que no es menor, pensando en algunos esfuerzos y avances, en materia de políticas educativas, tendientes a lograr mejores condiciones pedagógicas, con relación a la educabilidad que el sistema educativo debe: “[...] encontrar, definir, producir...” (Ministerio de Educación Nacional, 2009:15). Y, tenido en cuenta, por otra parte, una las prioridades pedagógicas de la política educativa provincial, según la cual, todos son capaces y pueden aprender (Ministerio de Educación provincia de Córdoba, 2014-2015)<sup>5</sup>.

## 2 DESARROLLO DE LA PONENCIA

### 2.1 ALGUNOS APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Como resultados obtenidos de una investigación realizada entre los años 2016-2018, sobre un *corpus* de 30 (treinta) CE, de estudiantes secundarios del CO de la provincia de Córdoba, de la capital provincial e interior, procedente de escuelas de gestión pública y privada; y, recuperando las voces de los estudiantes, respecto de algunos ejes centrales investigados, sobre sus CE, se obtuvieron algunas conclusiones interesantes, que ponen en relieve el exiguo valor otorgado a las CE, como dispositivos pedagógicos, al servicio de los procesos de aprendizajes. Valor nimio no resultante de una voluntad intencional sino, más bien, por efectos de un proceso de naturalización que ha convertido a estos dispositivos en artefactos casi invisibilizados y pretéritos, lo que conlleva a una pérdida de su auténtico sentido pedagógico (Skliar, 2017)<sup>6</sup>.

En virtud de lo expresado, algunos de estos aportes se aglutinarán en torno a dos de los ejes sagitales resultantes del propio diseño de la investigación. Los mismos resultaron, por un lado, del relevamiento de datos recuperados del análisis del *corpus*; aquello que las CE dicen, o entre dicen, dejan ver, o entrever, como consecuencia de un análisis cualitativo, de tipo exploratorio inductivo, realizado por medio de una matriz de relevamiento de ejes, dimensiones y subdimensiones. Por otro lado, las voces de los estudiantes secundarios, recuperadas a partir de un instrumento de encuesta, de

<sup>5</sup> Véase *Prioridades pedagógicas 2014-2015*, disponible en: <https://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf>

<sup>6</sup> Este autor hace referencia al hecho educativo mismo, exento de reflexiones, por tanto, entendido como un fenómeno ya dado, en el sentido natural de la expresión y exento de dudas, interrogantes, cavilaciones.

tipo semiestructurada, cuyo diseño se planteó en función de los ejes centrales de la investigación que surgieron en consecuencia del análisis del *corpus*.

En los apartados subsiguientes se desarrollarán algunas de estas conclusiones respecto de los dos ejes previamente planteados.

## 2.2 ALGUNOS APORTES RESULTANTES DEL ANÁLISIS DEL CORPUS

En virtud de lo referido en el título precedente, algunos de los aportes que se ofrecen dentro de este apartado se referirán, particularmente, al tópico central de esta ponencia relacionado con la importancia de la incorporación de las CE, como tópico de la agenda pedagógica contemporánea.

Es de esta manera, y a fines de poder realizar el análisis de una parte del interior de las CE, integrantes del *corpus*<sup>7</sup>, que se constituyó a partir de la categoría *episodio*<sup>8</sup>, como dispositivo analizador. La misma se configura en virtud de la dificultad de determinar, dentro de los registros escriturados estudiantiles, qué correspondía a parte de una clase, una clase, o un conjunto de ellas. La continuidad -o límites de los episodios- estaba dada, más bien, por un eje temático o tópico común vinculado a cada uno de los diferentes espacios curriculares.

Al interior de cada episodio, se relevaron una serie de componentes, cuya presencia no asumieron regularidad -constancia-. Entre ellos se registraron: las *fechas* en la que había tenido lugar el episodio, sus *títulos o temáticas*<sup>9</sup>, las *definiciones teóricas de conceptos* y su desarrollo, de extensión variable – en algunos casos, dicha extensión, involucró solo algunas líneas, en otros casos un párrafo, o varios y, finalmente, en otros casos en los que abarcó varias carillas-. *Actividades/ejercitaciones*, las primeras, dispuestas en el marco de una consigna, más o menos clara y orientativa, que indicaba acciones que se esperaban que los estudiantes desarrollaran. Se señala como aspecto importante, que no en todos los casos se relevaron registros completos, como respuestas a estas consignas, sino que en algunos circunstancias, se relevaron espacios en blanco -categorizados como

<sup>7</sup> A los fines de esta ponencia, solo se abordarán cuestiones que la investigación ha aportado en relación al tema central que aquí se desarrolla, pues el carácter exploratorio de la investigación involucró un abordaje amplio de numerosos aspectos de las carpetas escolares de los estudiantes que no serán incluidos en este documento.

<sup>8</sup> El episodio se define una secuencia pedagógica que tienen principio y final, que contienen un conjunto de registros estudiantiles, en su mayoría de carácter pedagógicos, con fines de enseñanza, pero que se constituye en parte integrante de un cuerpo de trabajo mayor, y cuya apertura y cierre, están determinados por alguno de los elementos que integran parte del episodio mismo (o no) que son quienes delimitan o establecen una demarcación de éste. Metafóricamente hablando, se trataría de un segmento, dentro de una CE, delimitado por ciertos elementos, no siempre constantes y no siempre visibles, que operan, también, a modo de fronteras” (Barrionuevo Vidal, 2019:111).

<sup>9</sup> Dentro de este componente, se observa que los títulos o temáticas no responden a la categoría de aprendizajes-contenidos, que es la categoría teórica que emplean los Diseños Curriculares vigentes de la de la provincia de Córdoba (en adelante DDCC).

lagunas o silencios<sup>10</sup>. Las *ejercitaciones*, en cambio, referían a listados de ejercicios de diferentes espacios curriculares, sin una consigna orientativa respecto de la acción y/o procedimiento esperado por parte de los estudiantes -posiblemente, señalado oralmente por el profesor-. Las *correcciones*, por parte de los profesores, entendidas como intervenciones/mediaciones de tipo orientativas, correctivas, sugerentes o de *feedback*, para acompañar los procesos de aprendizajes<sup>11</sup>. Componente que, extrañamente, no tuvo regularidad respecto de su presencia, a excepción del espacio curricular inglés.

Por otra parte, del conjunto de episodios analizados, en el marco de la investigación referida, no todos ellos integraron la categoría *demarcación visible*; esto es, aquellos cuyo comienzo y finalización puedo precisarse de una manera clara e inteligible, determinada por elementos integrantes del propio episodio. En tanto que, en el estudio de otros episodios, la demarcación no fue perceptible debido a la imposibilidad de delimitación de la secuencia, por la ausencia de componentes divisorios. Sin duda alguna, estos episodios no son referentes directos de lo que acontece en una clase, sin embargo, dieron lugar a algunos interrogantes para promover la reflexión, entre ellos: ¿cómo se articula el desarrollo y la gestión de una clase, con aquello que se registra en la CE como dispositivo?, la dificultad de la delimitación de episodios ¿tiene que ver con la ausencia del registro de estrategias de enseñanza motivadoras, desafiantes, al comienzo de una clase y la inexistencia de momentos de conclusiones, cierres, reflexiones individuales y/o grupales, proceso de metacognición? O, simplemente, estas estrategias están presente en las clases, pero no se registran en las CE.

Por otra parte, y volviendo a los diferentes componentes mencionados de los episodios, resulta necesario poner en foco otros dos aspectos fundamentales, respecto del contenido mismo del episodio; por un lado, el tipo de propuestas de enseñanza registradas y, por otro, las intervenciones de los profesores bajo la categoría de correcciones. Las primeras, como se señalara en el párrafo precedente, propuestas de enseñanza de tipo tradicionales y directivas, desprovistas de desafíos cognitivos movilizadores, generadoras de respuestas más bien de tipo reproductivas que constructivas<sup>12</sup>. El segundo aspecto, imbricado a la ausencia de retroalimentación

<sup>10</sup> Esta ausencia de resolución de consignas constituye un nuevo disparador, en el marco de una actual investigación sobre "Relaciones entre estudiantes y profesores. Una aproximación desde las carpetas escolares de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba", para la obtención del grado de Doctora. Este dato, se constituye en un indicador para avanzar en el análisis de la categoría de vínculo pedagógico y una de sus características importantes, la asimetría.

<sup>11</sup> La corrección entendida como la actuación del docente- intervención, interposición y/o mediación- dentro de la producción escrita del estudiante, frente a errores que éstos cometen; aunque no siempre todas esas intervenciones asumen el carácter de correcciones (Ribas Moline y D' Aquino Hilt, 2004).

<sup>12</sup> Este aspecto de la investigación abre un espacio, de suyo rico e interesante, para ser indagado desde una perspectiva pedagógica didáctica.

-las intervenciones registradas de los profesores, a las producciones / realizaciones (registradas) producidas por los estudiantes-. Este aspecto señalado, abre un sinnúmero de interrogantes respecto del modo en que los profesores llevan adelante el seguimiento y acompañamiento de los procesos de aprendizajes estudiantiles. ¿De qué manera toman conocimiento los estudiantes de las marchas de sus procesos de aprendizajes? ¿Existen forma de retroalimentación verbales/orales de los que no quedan testimonios escriturados, por lo menos, dentro del *corpus* analizado? ¿Aparecen nuevos formatos de retroalimentación de los que las CE no pueden cuenta? ¿Constituye, la instancia evaluativa, el momento en que los estudiantes toman conocimiento de sus aprendizajes, procesos, resultados? ¿A qué obedece la ausencia de correcciones? ¿De qué manera impactan estas lógicas de uso, de las CE, en las trayectorias estudiantiles?

Realizando un *zum* sobre la categoría correcciones, estás solo pudieron relevarse dentro del espacio curricular: inglés, y en virtud de los diferentes tipos de éstas, pudieron clasificarse en diferentes categorías. Por un lado, en relación con el *contenido* de la corrección misma, que variaron desde un siempre tilde, lo que se interpretó como que las producciones/realizaciones de los estudiantes habían sido realizadas de manera correcta, esperada, hasta expresiones escritas por los profesores de extensión variables. Entre ellas, expresiones muy *breves*, como el término *incompleto*, o *frases largas* en las que los profesores resuelven la consigna del modo en que los estudiantes deberían haberlo realizado. Puedo observarse que, tanto en uno como en otro caso, las mismas se relacionaban con el error, lo faltante, o inconcluso. En ningún caso se registraron correcciones que refirieran a producciones bien logradas, que respondieran a ciertos criterios de evaluación acordes con un buen, o muy buen, desempeño.

Por otra parte, correcciones relacionadas con el color de la tinta que los profesores empleaban en sus intervenciones. Entre la gama de colores relevados, se registraron los colores fucsia, violáceo, verde, y en su mayoría, rojo. Este dato cromático no resulta menor, pues va mucho más allá de una mera cuestión de color detrás de la cual subyace un modo de abordaje, y concepción, en el tratamiento del error dentro de los procesos de aprendizajes. Dentro de la tradición pedagógica, el color rojo de la tinta constituyó la forma simbólica de la violencia aceptada, que asumió el registro escriturado y correctivo del profesor, o maestro, como principio que, al ser plasmado en una hoja garantizaba, o por lo menos prevenía, no el aprendizaje en sí, sino el ajuste a la norma. De esta manera aquel profesor o maestro que no estaba dispuesto a corregir “castigar” el error o la falta, se lo caratulaba como “débil” y en virtud de dicha debilidad, como poco “eficaz” (Lavelde, Elejalde y Ramirez, 1983). Esa forma de castigo simbólica se sintetiza



en el conocido eslogan que reza: “[...] la letra con sangre dentro y la labor con dolor” (Carusso y Dussel, 1999:110).

La riqueza ofrecida por las CE, como fuentes documentales primarias, presenta ciertas limitaciones en el campo de la investigación, razón por la cual se recurrió a las voces de los estudiantes, respecto de ellas, a fines de poder elucidar sus miradas en torno a ciertos ejes centrales derivados del análisis de los episodios. Los aspectos referidos a esta cuestión serán abordados en el apartado siguiente.

### 2.3 ALGUNOS APORTES RESULTANTES DE LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

Con el fin de poder profundizar ciertos aspectos fundamentales de la investigación que las CE, en sí mismas, no permitían elucidar, fue necesario indagar más allá de ellas, en las expresiones estudiantiles, sus experiencias personales, vivencias y algunas rutinas escolares respecto de qué es lo que sucede en relación con su uso y la presencia-existencia, o no, de algunas pautas que regulen su utilización y la función de éstas. Estas encuestas permitieron, a su vez, soslayar el sesgo posible ante las: “[...] ansias de interpretar, “hacemos hablar” en los documentos a los sujetos que creemos que están detrás de él” (Gvirtz y Larrondo, 2010:27).

Las encuestas fueron realizadas a 25 (veinticinco) estudiantes de escuelas secundarias de la provincia de Córdoba, de capital e interior, públicas y privadas, a partir de un instrumento semiestructurado, que giró en torno a 4 (cuatro) ejes principales. El primero de ellos, relacionado con los modos según los cuales los estudiantes ordenaban –disponían- el interior de su CE, **categoría (a) ordenamiento**; a qué lógicas respondían esos ordenamientos –en caso de que mediara algún criterio- o, simplemente, si el mismo asumía un carácter más bien arbitrario. El segundo eje refería a la **categoría (b) momento de utilización**, para qué y por qué; es decir, que en este caso el eje principal se desagregaba en dos dimensiones, el *momento de la clase* en que la CE era utilizada y el *por qué en ese momento*. El propósito se orientaba a elucidar la presencia de alguna mediación-intervención docente, o no, relacionada con el momento de su utilización. El tercer eje dio lugar a la configuración de la **categoría (c), para qué y por qué** en ese **momento su utilización**. Finalmente, un cuarto eje que dio lugar a la **categoría (d) función-finalidad**, que tuvo que ver con la función de esas CE en general, la finalidad de éstas o, el porqué de su utilización en el marco de procesos de enseñanza.

Los límites de esta producción reclaman un recorte de los resultados obtenidos como consecuencia de las encuestas, por tal motivo, se expondrán algunas voces estudiantiles, no las únicas, pero si representativas, de las expresiones vertidas por los estudiantes.

Por otra parte, resulta interesante recuperar algunas de las voces respecto de la **cuarta categoría** de análisis que se vinculaba a la **finalidad de estas CE**, es decir, la razón de ser y su utilización dentro de la sala de clases.

Dentro de la **categoría finalidad** surgieron diferentes **subcategorías** y, una de ellas, se vinculaba a la **enseñanza** y el **aprendizaje**. Entre sus respuestas, los estudiantes señalaron. “Porque así podés tener todo lo que nos enseña...” (Estudiante 1). “[...] tenemos todos los temas que vamos estudiando y aprendiendo en cada materia...” (Estudiante 5). “Es más fácil llevar la materia y poder estudiar” (Estudiante 7). “[...] poder estudiar y saber lo que los profes dan en el año” (Estudiante 9).” Tenés todo lo que te enseña” (Estudiante 11).

La **segunda subcategoría** se subsumió bajo una cuestión de **deber y mera obligatoriedad**. Así los estudiantes expresaron: “[...] llevas todo lo que tenés que tener en la materia” (Estudiante 3). “Guardar los temas de la materia” (Estudiante 4). “Y...solo en la carpeta podés tener todo lo que el profe dice en clase, lo que explica, los trabajos prácticos”. (Estudiante 6). “Es tener todo lo que hacemos en la clase” (Estudiante 7).

Con relación a la **tercera subcategoría**, esta se vinculó, expresamente, con las instancias de **evaluación**. “Estudiar para las pruebas” (Estudiantes 1 y 3). “Y te sirve mucho cuando vas a tener una prueba, cuando te toman lección...” (Estudiante 10). “[...] para las pruebas” (Estudiante 11). “Y, no sé muy bien, yo si hay prueba siempre pido a mis compañeros...” (Estudiante 12). Dentro de esta subcategoría surgieron algunas expresiones diferentes tales como: “Si tenés la carpeta completa, es como que te ayuda más y tenés asegurada la materia” (Estudiante 5). “Hay profes que te ponen nota por tener carpeta completa” (Estudiante 7).

Es así como, amén de ser un artefacto de uso no obligatorio, desde la perspectiva normativa, pero que adquiere fuerza de utilización, resultante de una práctica consuetudinaria cuyo empleo está librado a la voluntad y libre arbitrio de los estudiantes. Esta cuestión lleva a interrogarnos en qué medida este artefacto es pensado, por el docente, como soporte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, resulta posible afirmar que existe una tensión entre debo usarlo, pero, sin embargo, lo hago al modo que decido o prefiero, independientemente si ese modo incide, favorablemente, o no, en los procesos de enseñanza y aprendizajes.

### 3 ALGUNAS CONCLUSIONES

El interrogante central en torno al cual han rondado los diferentes aportes y análisis respecto de las CE se ha orientado en poder hacer foco respecto de qué lugar ocupan, estas CE, en un plano muy próximo, relacionado con la planificación de la

enseñanza por parte de los profesores del CO de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. En el contexto de los procesos de planificación, se tiene en cuenta qué es aquello que los estudiantes deben (o deberían) registrar en sus CE, con la mirada puesta en sus aprendizajes.

A su vez, si tenemos en cuenta que este grupo de estudiantes señalaba que las CE constituían un recurso material de estudio, en el que registraban, por lo menos, parte de lo que se enseñaba en el contexto de una clase, qué registrar, adquiere un lugar central.

Volviendo al eje central de esta ponencia, enfocada reflexionar sobre acciones a corto plazo, como parte de una agenda pedagógica más global que tenga como eje central a los estudiantes, los procesos de aprendizajes; la transición de los sistemas escolares de enseñanza a sistemas escolares de aprendizaje requiere de múltiples aportes en diferentes órdenes de lo escolar. Empero, parte de ellos tienen que ver con (re) visitar, reflexionar, asignarles nuevos sentidos (resignificar) a artefactos, prácticas, rutinas, modelos que han pervivido, amén del devenir histórico, por el mero hecho de que siempre fueron así, de ese modo y, por tanto, constituyen parte de una arquitectura institucional-pedagógica -didáctica congruente con otros momentos, espacios y tiempos históricos que planteaban, a la educación y a la enseñanza, otros requerimientos y desafíos acordes aquellas circunstancias.

Es así como los procesos de reflexión permiten dotar, a estos artefactos pedagógicos, -las CE- de nuevos sentidos que traen, concomitantemente, procesos de (re)funcionalización, de nuevas lógicas de uso, que involucren a los estudiantes de manera activa y protagónica, con oportunidades de, por un lado, personalizarlos, de acuerdo con sus propios procesos de aprendizajes. Así, por ejemplo, qué actividades te resultaron más interesantes, por qué; cuál consideras tu mejor producción, por qué; cómo llegaste a estos resultados/conclusiones; podrías haber seguido otro/s camino/s alternativos para llegar a ellos, entre otros. Pero por otro, incluir como constante los procesos metacognitivos que posibilitan indagar respecto de los modos que aprenden, los procesos que desarrollan, las dificultades que, principalmente, deben sortear, los diferentes grados de satisfacción respecto de los resultados alcanzados, los nuevos aprendizajes, las oportunidades que se habilitan para seguir aprendiendo.

Dentro de la corriente del cambio educativo, no solo en nuestro país, sino en clave latinoamericana, hay un aspecto importante que no puede soslayarse, imbricado a la normativa jurídica que viene entrando en vigor para cimentar la educación como derecho personal y social. Tal como señala López:

Están entrando en vigencia leyes complejas, que expresan el profundo debate sobre la educación que se está viviendo en la región, [...]. Son normas que se

estructuran en torno a una comprensión de la educación como un derecho, y proponen horizontes cada vez más altos respecto de la formación de las nuevas generaciones. (2007:51)

Esta cita nos marca un camino posible, no el único, para pensar el lugar de las CE en el marco de una agenda pedagógica que reclama una discusión, en torno a ellas y, cuyas conclusiones, puedan verse reflejadas en un marco político normativo. Sin duda alguna que su inclusión, desde las políticas educativas públicas, no constituye una solución por efecto sucedáneo a las problemáticas complejas que afectan a la escuela secundaria –se trataría de una propuesta inadecuada en su reduccionismo–; pero sí, un punta pie inicial que suponga removerlas de las antiguas vitrinas escolares para centrarlas en mesas de discusión didáctico pedagógicas y contribuir, desde estos espacios, con aportes a la planificación de la enseñanza, la gestión de clases, los procesos de aprendizajes y a las trayectorias escolares estudiantiles, entre otros.

## BIBLIOGRAFÍA

Barrionuevo Vidal, M. B. (2019). “Las carpetas escolares como dispositivos en el ciclo orientado de la escuela secundaria de la provincia de Córdoba. Período 2010-2016”. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Directora, Dra, Gvirtz, S.. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Córdoba.

Barrionuevo Vidal, M. B. (2019). “Las relaciones entre estudiantes y profesores. Una aproximación a través de las carpetas escolares de escuela secundaria”. Proyecto de Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Directora, Dra, Gvirtz, S.. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Córdoba.

Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens ediciones. Santa Fe. Argentina.

Del Valle Redondo, A. y F., Perelman de Solarz (1988). “El cuaderno de clase y su autor”. En *Lectura y Vida*, Año 9, N° 3 Recuperado de: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/> (Consultado 19/03/2018).

Dussel, I. y M. Carusso (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires. ISSN 2362-3063.

Gvirtz, S. y Larrondo, Marina (2010). “El cuaderno de clase como fuente primaria de investigación. Alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordaje”. En Meda, J., Davide, M. y Sani, R. (comps.) *School Exercise Books: A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (pp. 11-22). David Brown Book Company: Macerata, Italia.

López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*, Instituto Internacional de Planeamiento de la educación. IIPPE/ UNESCO: Buenos Aires.

Ribas Moline, R. y A. D` Aquino Hilt (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Editorial Edelsa. Colección Investigación Didáctica. Madrid. ISBN 9788477114444.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc libros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-538-517-7.

Gobierno de la provincia de Córdoba. (2011-2015) *Diseño curricular de la educación secundaria. Encuadre general. Tomo I.* Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20\(15-03-11\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11).pdf) (Consultado 10/05/2018).

Gobierno de la provincia de Córdoba. *Prioridades Pedagógicas (2011-2015)*. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado de: <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf> (Consultado 10/05/2018).

Gobierno de la provincia de Córdoba. Resolución 188/18. Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria. Ministerio de Educación. Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/media/news/archivo/1569-res-188-18-programa-nraes1.pdf> (Consultado 10/05/2018).

# CAPÍTULO 16

## METHODS APPLIED IN THE CHANGING PROCESS OF THE STUDIES OF PRE-SCHOOL EDUCATION

*Data de submissão: 11/02/2022*

*Data de aceite: 28/02/2022*

### **Dr. Sigita Saulėnienė**

Ass. Prof. of Pedagogical Department  
Kauno kolegija  
University of Applied Sciences  
Faculty of Arts and Education  
Kaunas, Lithuania

### **Nijolė Meškeliėnė**

Kauno kolegija  
University of Applied Sciences  
Faculty of Arts and Education  
Kaunas, Lithuania

### **Jolanta Bareikienė**

Kauno kolegija  
University of Applied Sciences  
Faculty of Arts and Education  
Kaunas, Lithuania

**ABSTRACT:** The article discusses the modern teaching, study and assessment methods that are presupposed by the specifics of the learning paradigm and applied while implementing the study programme of Pre-school and Pre-primary Education. The problem of the article is characterized by the

results of the meta-analysis that reveals that the methods reflecting pedagogical interaction and learning ideas are applied relatively rarely. The article presents the results of Phase 1 of the participatory action research that allow planning a continuous qualitative research, which is supposed to reveal the assumptions and possibilities of the systematic approach of teaching, study and assessment methods in practice. The article consists of two parts. The first part reviews the modern teaching, study and assessment methods presupposed by the specifics of the learning paradigm and their interaction in the studies of pre-school education. The second part presents the results of the frequency of application of modern teaching, study and assessment methods which allow to formulate insights about the quality of the implementation of the study programme. To summarize the research results the article states that while training educators in the study programme all methods of transferring and applying knowledge used by the academic staff, the methods of the self-assessment of learning outcomes and knowledge used by students, and the methods of assessment of learning achievements and progress discussed should be used. While assessing learning achievements and progress, it would be helpful to apply supervision to help analyse and reflect on professional experience, express feelings, recognize stressors. Greater attention should be paid to the systematic application of

teaching, study and assessment methods as well as the continuous reflection of lecturers and students on their activities. This would create conditions for the development of the didactic competence of the academic staff and ensure the quality of the study process.

**KEYWORDS:** Educational paradigm. Method. Systematic. Didactic competence. Participatory action research.

## METHODEN, DIE IM VERÄNDERUNGSPROZESS DES STUDIUMS DER VORSCHULERZIEHUNG

**ABSTRACT:** Der Artikel behandelt die modernen Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden, die im Studienprogramm für die frühkindliche Bildung und die Vorschulerziehung verwendet werden, um einen Pädagogen vorzubereiten, der den heutigen Anforderungen an pädagogische Kompetenz entspricht. Die Entwicklung bedeutender Kompetenzen bei der Vorbereitung von den Vorschullehrern hängt mit der systematischen Anwendung moderner Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden im Studienprozess und der Fähigkeit der Studenten zusammen, sie in zukünftige berufliche Tätigkeiten zu übernehmen und integral anzuwenden. Das Problem des Artikels ist durch die Ergebnisse der Meta-Analyse gekennzeichnet, die die Tatsache bestätigt, dass die Methoden, die pädagogische Interaktion und die Lernideen widerspiegeln, relativ selten verwendet werden. Der Ausdruck moderner Didaktik ist fragmentarisch, meistens durch spezifische Lehr- und Lernmethoden, ohne systematische Verknüpfung von Lehr-, Lern- und Bewertungsprozessen. Ganz oft nutzen die Pädagogen das Potenzial der Lernenden nicht und berücksichtigen nicht deren Lernbedürfnisse. Die Untersuchung zeigte die wesentliche Rolle des Kompetenzportfolios im Lernprozess auf, indem der Fortschritt der Studenten durch die Selbstbewertungsmethode überwacht und aufgezeichnet wird. Bei der Bewertung von Leistungen und Fortschritten wäre es sinnvoll, die Supervisionsmethode anzuwenden, um berufliche Erfahrungen zu analysieren und zu reflektieren, Gefühle auszudrücken, Stressfaktoren zu erkennen. Der systematischen Anwendung von Lehr-, Lern- und Bewertungsmethoden im Studienprozess und der ständigen Reflexion von den Lehrkräften und den Studenten über ihre Aktivitäten sollte größere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Bildungsparadigma. Methode. Systematik. Didaktische Kompetenz. Teilnehmende Untersuchung der Tätigkeit.

### 1 INTRODUCTION

The evolution of public life, which has been preconditioned by globalization, social, economic, political and cultural changes, and the development of technology predetermine a change in the paradigm of education and stimulate the emergence of contemporary content, new methods and strategies of education. The new paradigm of education is based on the interaction between teaching and learning, emphasizing the idea that learning is a constructive activity of the learner him/herself, which is ensured by the creation of the opportunities and conditions for learning (Jucevičienė, 2006).

The emphasis laid on learning in the study process implies the application of appropriate teaching, study and assessment methods. Lecturers' ability to use methods that meet students' abilities and needs is linked to their didactic competence. This is one of the most important competencies of the academic staff, which determines students' motivation and learning achievements (Žibėnienė, Indrašienė, 2017). In order to train a pre-school educator who is ready for educational activities and able to act creatively and adapt to the ever-changing environment; take into account child's natural powers and his/her individual experience; help the child develop his/her independence, creativity and cognition of the environment and his/her country, which provides the basics of learning to learn, it is necessary to implement the study process by applying modern teaching, study and assessment methods.

The development of significant competencies while training pre-school educators is associated with the systematic application of modern teaching, study and assessment methods in the study process as well as students' ability to take over and integrally apply them in their future professional activities. In this context, the key ability is to monitor the teaching-learning process, think it over and assess, constantly reflecting on personal activities (Pollard, 2002). Properly selected and systematically applied teaching, study and assessment methods improve the interaction between lecturers and learners. This corresponds to the provisions of the new educational paradigm and directly affects the quality of the studies. However, the results of the meta-analysis of the research conducted since 2001 (Bužinskas, 2001, 2005, Jucevičienė 2006, Žydžiūnaitė, Katiliūtė, Saulėnienė 2006, Būdienė, 2008) reveal that the methods that reflect the ideas of pedagogical interaction and learning are applied relatively rarely and are used by a minority of lecturers. The expression of modern didactics is fragmented, usually limited to the application of specific teaching/learning methods without systematically linking teaching, learning and assessment processes and the methods of their implementation. It has been determined that learners are more open to the new paradigm of learning, emphasizing the particular impact on the situations of interaction. Learners consider their peers as important partners in learning situations, while educators do not exploit the learners' potential and disregard their learning needs. Fortunately, there are lecturers who already follow the provisions of the paradigm of interaction and learning.

Taking into account the fact that the frequency of teaching, study and assessment methods can help determine the expression of the new paradigm in the study process, participatory action research was initiated. The results of Phase 1 of the research, which are presented in the article, allow planning continuous qualitative research, which is supposed to reveal the assumptions and possibilities of the systematic approach of teaching, study



and assessment methods in practice. This would help to improve the study programmes of Pre-school Education and develop didactic competence of the academic staff.

The aim of the article is to discuss the frequency of the application of modern teaching, study and assessment methods in the study process by revealing the expression of the new paradigm. The subject of the research is the application of teaching, study and assessment methods in the study process. Research methods include the analysis of documents and scientific literature and a questionnaire survey. The research methods are based on the methodology of participatory action research.

The article consists of two parts. The first part reviews the modern teaching, study and assessment methods that are presupposed by the specifics of the learning paradigm and their interrelationship in the process of studying pre-school and pre-primary education. The second part presents the results of the frequency of the application of modern teaching, study and assessment methods in the study process, which were determined by a questionnaire survey. This allows formulating insights into the quality of the implementation of the study programme of Pre-school Education and the readiness of future educators to work in the conditions of the changing environment.

## **2 DESCRIPTION OF MODERN TEACHING, STUDY AND ASSESSMENT METHODS TO BE APPLIED WHILE IMPLEMENTING THE STUDY PROGRAMME OF PRE-SCHOOL EDUCATION**

Many educational scientists (Ramsden, 1998; Simons, Young, Gibon, 2000; Hargreaves, 2008; Brédikyté et al, 2015) emphasize the constructive nature of learning by the transition from teaching to learning. As stated in the report on the project “The Teacher for Europe”, which developed the methodology of analysing teacher training study programmes (Jucevičienė, 2006), the constructive approach manifests itself in organizing learning as an active and constructive process, with learners actively building their knowledge and skills by using the existing knowledge and interacting with the environment that surrounds them. This makes it possible to distinguish the main features of the learning paradigm presented by Targamadzè (2015) in the recommendations for educators and specialists of educational assistance: the learner is responsible and active while planning his/her learning, in the interaction with the teacher, and during self-assessment; the learner is responsible for his/her choice; assistance is provided while choosing the content of learning and the learning strategy; learning is oriented towards interdisciplinary integration; the learner, with the help of the teacher, projects the research activity by reflecting it; teacher’s roles change - mentor and assistant; changes in didactic

activities - selecting and helping the learner to select a suitable content of teaching/learning and a learning strategy, thus motivating him/her; teacher and learner activities are focused on cooperative learning; the location of learning is not defined; learning and teaching are highly flexible; the didactic process is modelled from a long-term perspective; learner's involvement in creating a learning environment.

Lecturers' ability to apply the methods that meet students' abilities and needs is linked to the didactic competency of the lecturer, which predetermines the motivation and results of students' learning.

According to Stulpinas (1996), a method is a way of functioning, the order of activities, which is deliberately used for some purpose. Bitinas (1998) argues that in the process of education methods are considered to be ways of interaction between the educator and the learner. According to Stulpinas (1996), from this point of view, each method involves the activities of the educator and the organization of the active performance of the learners. Any method anticipates a goal set; the activity (a system of actions) that corresponds to it; the means necessary; the process of changing the object; and the outcome (the result of the application of the method) achieved. It is important to note that not all teaching methods are equally valuable from the point of view of teaching. Besides, in practice, each teaching method can be applied in a different way, even though the content of the teaching material is approximately the same (Gage, Berliner, 1994). Everything depends on the ability of the lecturer to carry out specific actions, the whole of which actually form a teaching method. According to Butkienė and Kepalaitė (1996), a lecturer chooses the teaching method according to goals and understanding of values. The aspects of the conception of the above-described methods are also integrally presented in "Modern Didactics" by Žibėnienė, Indrašienė (2017) and in the works of other scientists (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2005; Saulėnienė, 2003). According to Žibėnienė and Indrašienė (2017), the choice of teaching/learning methods is determined by many factors, i.e. the prevailing conceptions of education; the general tendencies of changes in education; the needs and possibilities of learners; the professional competence of the lecturer; the changing social and cultural context; and the latest scientific research. The freedom to choose methods (or create them) obliges the academic staff to know them first; perceive the systematic nature of teaching, study and assessment methods; and be able to assess them taking into account the demands of the present day as well as the tendencies of the contemporary education science. Properly chosen and systematically applied teaching, study and assessment methods might improve the interaction between lecturers and learners, which might have a direct impact on the quality of studies.

The *Description of Study Fields* (hereinafter referred to as the DSF) (2015) sets special requirements for the programmes of the study fields, defines the methods of teaching and studies as well as the system of assessing students' learning achievements. The DSF (2015) points out that it is the methodologies assigned to the concept which is oriented towards active learning that should be applied: active understanding; constructing meaning, experience and sense; processing information; linking the already obtained and new knowledge and experience; a clear understanding of the learning objective and orientation to it; planning, assessing and reflecting the learning process, progress and achievements. The characteristics of the specific teaching and learning methods that have been revealed in the course of the analysis of the scientific literature and documents are presented in Tables 1 and 2.

Table 1. Methods applied by the academic staff and their characteristics.

No.	Method	Characteristics of the method
1.	Discussion	Develops critical thinking; encourages to substantiate a personal opinion with facts, definitions, concepts and laws; develops eloquence; helps learn to correctly pronounce words and logically connect them into sentences. It is only a discussion that enables to learn to listen to another person; evaluate the arguments; formulate a personal point of view clearly, and resist the subjective sympathies and antipathies as well as the willingness to adapt conformistically (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).
2.	Debate	Develops critical thinking; creates the conditions to learn to reasonably express a personal point of view and convince that one team's arguments are stronger than those of the opponents (Pollard, 2002).
3.	Analysis of self-study materials	Teaching by oneself. Promotes independence. Learning becomes personally important to the learner. The lecturer assigns tasks, monitors the learner and supervises (Pollard, 2002).
4.	Project	Helps to improve general skills; develops the skills of performing intellectual and organizational tasks, and preconditions creating a "product" (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).
5.	Problem-based teaching	It is the type of teaching when the result of the task is the comprehension of the problem and solving it, and the problem is defined first in the study process. In problem-based learning, students cooperate in groups to identify what they need to find out to solve the problem. It is a teaching method when lecturer's narration or explanation raises scientific problems, indicates possible assumptions of the solution, the variants of the hypotheses tested by scientists and the results obtained, and then the conclusions are drawn (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).
6.	Study tour	Study tours are offered to link theoretical knowledge with real life; they are organized in professional environments. As feedback, a short 2 to 3-page report is written, which specifies the purpose and subject of the tour, summarizes the information received, its relevance, novelty and usefulness (Šalna, 2009).
7.	Role-play	Develops interpersonal skills, promotes orientation in a particular situation and critical thinking. One or more members of the group participate (de Bono, 2012).
8.	Presentation and discussion of reports	Develops critical and analytical thinking (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).

No.	Method	Characteristics of the method
9.	Collegial assessment	Develops communication, discussion, listening and problem-solving skills (Eidukaitienė, 2012).
10.	Expert method	Opportunities and conditions are created to learn the material provided to each member of the group. One member of the group studies a certain part of the material and teaches the other members of the group. The assessment depends on how much other group members have learned. Learners account for individual tasks of the material learned. The interdependence of the group members is reinforced (Eidukaitienė, 2012).
11.	Video and audio conference	An opportunity is provided to interest learners, increase learning efficiency, develop learner autonomy. Learners are encouraged to search, discover and experience cognition (Brėdikytė et al, 2015).
12.	Video and audio lecture	An opportunity is provided to interest learners, increase learning efficiency, develop learner autonomy. Learners are encouraged to search, discover and experience cognition (Pollard, 2002).
13.	Distance teaching/ learning	A virtual learning medium that eliminates the limits of time, technology, and availability of information.

Table 2. Study methods and their characteristics.

No.	Method	Characteristics of the method
1.	Experiential learning	It develops the ability to reflect and analyze the personal learning process, i.e. the ability to understand and take into account the goals, methods and tools of other people's actions and ideas; the ability to understand other people's views, analyze phenomena from another person's perspective; the ability to know oneself and understand personal strengths and weaknesses (Brėdikytė et al, 2015).
2.	Experimental learning of the situation	Learners are encouraged to work independently; think creatively in certain real situations created. It helps develop systematic researching skills (learn how to use additional literature independently, process and analyze observation data, summarize results); learn to reason freely, i.e. understand ideas and concepts; draw logical conclusions and logical decisions based on them, observations and experiments; understand the complexity and harmony of the surrounding world, and experience the joy of cognition (Pollard, 2002).
3.	Creating idea, concept maps	The purpose of an idea map is to develop learners' ability to create, formulate and classify ideas and present them visually. Conceptualization encourages learners to go deeper into a specific concept, and it is a tool for creating new knowledge that develops the ability to create, form and classify ideas and present them visually. This is the method that focuses on the most important components of definitions: the category, features, examples (Žibėnienė, Indrašienė, 2017, Šalna, 2009).
4.	Brainstorming	It is useful when there is a need to gather a lot of information quickly. The aim of the method is to raise a question and allow learners to offer as many possible solutions to the problem as possible (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).
5.	Reflection diary	It helps to strive for improvement on the basis of reflection and feedback through continuous learning and analysis. The most important source is the learner's experience and analysis. Reflection allows the continual evaluation of the experience gained from personal activities (Žibėnienė, Indrašienė, 2017, Pollard, 2002).
6.	Essay writing	The aim is to develop and reveal learner's critical judgement, attitudes, analytical and scientific thinking, reflection and argumentation skills (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).

No.	Method	Characteristics of the method
7.	Compiling a portfolio of competencies	It is a collection of works, assignments, projects, reviews that illustrate the learning process and demonstrate the competencies acquired during the studies. By continual access to the key documents proving competence or achievements as well as monitoring the records and feedback, learners are more aware of their learning progress (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).
8.	Quantitative and qualitative research	The main purpose of quantitative research is to explain and predict the features of the object, i.e. to statistically justify the essential features of the object, the causal relationships of phenomena, and the factors of functioning. The conclusions of qualitative research can be interpreted as hypothetical statements; however, such statements need further testing (Žibėnienė, Indrašienė, 2017, Melnikova, 2018).
9.	Research on pedagogical performance	Critical thinking is developed through the development of cognitive and scientific skills (Pollard, 2002).

Žibėnienė and Indrašienė (2017) claim that, in a broad sense, modern assessment is understood as focusing on enhancing learners' personality powers and adequate comprehension of their possibilities and abilities. Virgilaitė-Mečkauskaitė (2011) notes that the process of assessment reflects the efficiency of the educational process. The main purpose of the assessment is to help the learner improve learning outcomes and anticipate possible achievements. One of the most important tools to develop the conscious learning of future pre-school educators is the continuous assessment, evaluation and self-evaluation of learning outcomes. According to Bartusevičienė and Rupšienė (2010), based on the learning paradigm, assessment becomes the most important learning tool, as the student is also involved in the processes of assessment and judges his/her progress. While training pre-school educators, different methodologies of formative and cumulative assessment of learning outcomes should be applied. Table 3 presents modern assessment methods that are relevant to the improvement of the study process.

Table 3. Methods of assessing students' learning achievements and progress and their characteristics.

No.	Method	Characteristics of the method
1.	Written tasks	These include reviews, individual and group practice works, course papers and internship reports; the feedback that demonstrates the knowledge acquired, the ability to find effective solutions, and develops the skills of drafting and finalising documents as well as the culture of using the professional language (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).
2.	Oral presentations	The aim is to present the content of the message by revealing information and self-disclosure. Relationships (the opinion about the listener) and application (request, command, order) are revealed (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).
3.	Reports on individual tasks	The purpose is to develop analytical thinking as well as the ability to summarize information, find a solution, formulate conclusions and submit recommendations (Brėdikytė et al, 2015).
4.	Self-evaluation of the competence portfolio	It encourages the reflection on the progress of personal achievements and studies, develops the ability to reflect on the activities, and helps improve personal learning (Brėdikytė et al, 2015).

No.	Method	Characteristics of the method
5.	Collegial assessment	Collegial assessment (when the evaluation is performed by a Board of the professionals of a particular study field) is recommended for the study fields where the learning outcomes are presented in a visual, audible form (for instance, in art studies) or oral examinations. Nevertheless, the learning outcomes submitted in a written form can also be assessed in this way. The main objective is to promote the culture of quality (Rupšienė, Bartusevičienė, 2009).
6.	Supervision	It helps to analyze professional experience, express feelings, recognize stressors. The interaction between the person, the professional role and the organization are deepened (Pollard, 2002).
7.	Public discussions	They encourage learners to actively listen and participate in discussions. The feedback provided allows comparing personal mistakes with those made by others, see good practices, and strive for better results (Žibėnienė, Indrašienė, 2017).
8.	Computer testing	It is a certain total of tasks provided in a variety of forms and content. These can be tasks with several possible answers, "Yes - No" tasks, "Grouping" tasks, "Completion" tasks, "Alternative Response" tasks (Eidukaitienė et al, 2012).

The review of the characteristics of modern teaching, study and assessment methods has revealed that the dynamic pedagogical performance requires not only extensive and in-depth knowledge of the field but also the continuous improvement of educational activities. Nowadays, the requirements set for pre-school educators, the methods recommended and the necessity for their systematicness impose corresponding requirements on the didactic competence of future educators. More attention should be paid to the quality of the study process, i.e. systematic application of teaching, study and assessment methods in the study process, as well as the continuous reflection of lecturers' and students' activities. This makes it possible to improve didactic competence by gradually implementing the learning paradigm.

### 3 METHODOLOGY OF THE RESEARCH

In order to assess the systematicness of application of modern teaching, study and assessment methods in the study process, participatory action research was conducted from 01/11/2018 till 15/11/2018.

Participatory action research is a social process that is carried out through participation in research activities in cooperation with research participants. The research is of emancipating/ liberating, critical character, with researcher's self-critical and reflexive (dialectic, recursive) point of view. Action research aims to change both practice and theory. The methodology of participatory action research has been chosen to emphasize the activity/action directed at managing a situation to change or improve it. This type of research involves a specific problem related to a particular situation. It is worth noting that

the peculiarity of this method is that the researcher cannot plan the course of the research beforehand because it is not clear how the situation may change (Žydzīūnaitė, 2011).

During Phase 1 of the participatory action research, the results of which are discussed in the article, the frequency of the application of the study and assessment methods used in the study process has been determined. The data of the survey were processed using an electronic questionnaire composed on the website [www.apklausa.lt](http://www.apklausa.lt). The method of selecting the target participants - lecturers and students - was chosen for the research. The choice of the method was determined by the prospects of obtaining information; low financial and time costs; high level of the feedback of the questionnaires; the availability of respondents; the possibility for the respondents to fill in the questionnaire themselves, and the possibility of quick analysis of the collected data as well as an attractive design (Butkevičienė, 2011). In terms of latitude, this study made it possible to perceive just general trends in the subject under consideration.

The respondents included all the 14 lecturers and 79 (40 per cent) 2nd, 3rd and 4th-year full-time and part-time students of the study programme of Pre-school Education implemented in Kauno kolegija/ University of Applied Science.

The questionnaire consisted of three sections of closed-ended questions. The respondents were asked to indicate the frequency of the application of the methods of teaching, study, self-assessment and the assessment of learning achievements used in the study process.

The questionnaire was based on the analysis of scientific literature and documents and the characteristics of teaching, study and assessment methods. The respondents were asked to answer closed-ended questions to evaluate the frequency of the application of teaching, study and assessment methods by the criteria “Very often”, “Often”, “Rarely”, “Hardly ever”, “Never” provided. According to K. Kardelis (2002, p. 90), “when the questions are closed, the respondent has to choose one possible option. When the criteria are suggested, it is easier for the respondent to make a decision because there is no need to formulate the answer.” The study complied with the ethical principles of investigation and ensured confidentiality as well as the anonymity of the data.

#### **4 THE RESULTS OF THE STUDY ON THE FREQUENCY OF TEACHING, STUDY AND ASSESSMENT METHODS USED IN THE PROCESS OF PRE-PRIMARY EDUCATION STUDIES**

The research revealed that within the first section, i.e. the methodology of transfer and application of knowledge, it is a discussion, the analysis of self-study materials, projects, presentation and discussion of reports, projects as well as video and audio

lectures that mostly help students master the materials taught. They are most often applied in the study process. Debates, the expert method, video and audio conferences, distance teaching/learning of a course (module) are used very rarely, if at all. Problem-based teaching, study tours and collegial assessment are also rarely applied.

The students noted the following methods that are very often and often used in the study process: discussions, the analysis of self-study materials, role-play, and presentation and discussion of reports, projects. It can be stated that integrated and active teaching methods are applied in the study process. This makes it possible to assume that the students' own initiative and involvement in the learning process is partly ensured. Study tours, expert method, video and audio conferences and distance teaching/learning of a course (module) are used very rarely, if at all. The project method that integrates most methods is also rarely used. Thus, lecturers do not enrich their educational environment while teaching their subjects by presenting a much wider range of teacher's roles and activities to students by means of modern technologies, and rarely apply a project, which integrates most activities and creates an environment that enables students to develop a set of competencies.

The lecturers' opinion correlates with the students' opinion while judging that discussion, the analysis of self-study materials, presentation and discussion of reports, projects are most frequently applied in the study process, whereas the expert method, video and audio conferences, distance teaching/learning of a course (module) are hardly ever used. The lecturers do not consider projects and video and audio lectures to be actively used in the study process, but rather emphasize role-play to be applied very often and often. However, students' opinion in this respect differs from that of their lecturers, which suggests that some methods are not recognizable by the students themselves as they are used rarely or that the application of certain methods is not deep enough and purposeful. It can be assumed that the academic staff should supplement their teaching methods with active methods that encourage critical thinking and reflection. This might ensure the development of a higher level of students' thinking abilities, attitudes, values and expectations related to the change of learning.

The responses of the second section, i.e. study methods, provided by students reveal that very often and often students are activated in the study process by experiential learning, creating idea, concept maps, and brainstorming. Very rarely (if at all) essay writing, as well as quantitative and qualitative research, are applied. The reflection diary, the compiling of a portfolio of competencies, and research on pedagogical performance are rarely used. The lecturers' opinion is analogous and completely corresponds to that provided by the students. The most commonly used study methods are experiential



learning, creating idea, concept maps, and brainstorming. The majority of the lecturers state that experimental learning of the situation, essay writing and compiling a portfolio of competencies are most rarely used.

The analysis of the frequency of application of study methods reveals that students' and lecturers' opinions regarding some of the methods are radically different: from the point of view of students, quantitative and qualitative research is applied hardly ever or never; from the point of view of lecturers, it is the compiling a portfolio of competencies that is applied hardly ever or never. The fact that an essay is written hardly ever or never is marked by all of the participants in the study. All of the respondents noted that experiential training, creating idea, concept maps, and brainstorming are applied very often or often. It is worth noting that the use of the reflection diary as a method in the study process would stimulate the perspective of students' development, although experiential learning, which is close to it in terms of the content, is noted as a frequently used study method by all respondents. This suggests an assumption that the study methods are not fully, purposefully and creatively exploited, even though all ways of study are closely interrelated, and, if selected properly, can stimulate students' motivation. The situation discussed reveals the incompleteness of the application of study methods, highlights the lack of their systematic application and makes it relevant to develop the didactic competence of the academic staff.

In the third section, the respondents were asked to assess the methods described in the methodologies of self-assessment as well as the assessment of learning achievements and progress to be applied in the study process. In this case, the opinions of both students and lecturers coincide. Students note that very often and often the assessment is based on written tasks, oral presentations, reports on individual tasks and public discussions. Supervision and computer testing are hardly ever or never applied. Self-evaluation of the personal competence portfolio and collegial assessment are applied rarely or hardly ever.

The lecturers note that very often and often the assessment is based on written tasks, oral presentations, reports on individual tasks and public discussions. Supervision and computer testing are hardly ever or never applied. Self-evaluation of the personal competence portfolio and collegial assessment are applied rarely or never.

Summing up, it can be stated that the system of the assessment of students' learning achievements and progress, which helps to form and monitor progress as well as self-evaluate and maintain feedback with students is not fully exploited. It would be reasonable to apply supervision, which encourages to analyze and reflect on the professional experience, express feelings, recognize stressors, and go deeper into personal and professional roles and interactions. The portfolio of competencies might

be used in a more appropriate way from its compilation to self-evaluation. Compiling the portfolio of competencies in the study process might precondition the development of systematic teaching/learning in the study process.

## 5 CONCLUSIONS

The analysis of scientific literature and documents, an overview of the characteristics of modern teaching, study and assessment methods have revealed that dynamic pedagogical activities require not only broad and profound knowledge of the field taught but also continuous improvement in the field of educational performance.

The results of the research revealed a lack of correlation between students' and lecturers' attitudes. While teaching their courses, lecturers not enrich the educational environment by presenting a much wider range of their roles and activities using modern technologies and rarely apply the project method as the one that most integrates activities and creates an environment for the development of students' competencies. Study methods are not fully, purposefully and creatively exploited, although all of the forms of study listed are closely interrelated and can stimulate students' motivation if properly selected. The situation discussed in the study reveals the incompleteness of the application of methods and highlights the lack of systematic application.

The academic staff should supplement their stock of teaching strategies with active methods that encourage critical thinking and reflection. This would ensure the development of students' higher level of thinking abilities, attitudes, values and expectations of change in learning.

The study revealed the essential role of the portfolio of competencies in the learning process. Therefore, while monitoring and recording students' progress, it would be appropriate to apply the method of the self-evaluation of the personal competence portfolio, focusing on the principles of compiling the portfolio and the quality of its content. Compiling a competence portfolio in the study process would create preconditions for the development of systematic (self)education in the study process.

While training educators in the study programme of Pre-school Education, all the methods of transfer and application of knowledge used by lecturers, the study methods used by students as well as the methods of self-assessment and the assessment of learning achievements discussed should be used. While assessing learning achievements and progress, it would be beneficial to apply supervision to help analyse and reflect on professional experience, express feelings, recognize stressors and deepen the understanding of professional roles and their interactions. This would create preconditions for the expression of the new learning paradigm in the study process.

Greater attention should be paid to the systematic application of teaching, study and assessment methods in the study process as well as the continuous reflection of lecturers and students on their activities. This would create the conditions for the development of the didactic competence of the academic staff and ensure the quality of the study process by implementing the learning paradigm.

## REFERENCES

- Bartusevičienė, I., Rupšienė, L. (2010). **Studentų pasiekimų periodinis vertinimas kaip socialinio aktyvumo ugdymo prielaida mokymo/mokymosi paradigmu kaitos sąlygomis**. *Socialinis ugdymas*, 12(23), p. 21-31.
- Bitinas, B. (1998). **Ugdymo tyrimų metodologija**. Vilnius: Jošara.
- Brėdikytė, M., Petruškevičiūtė, A., Plienaitytė, S., Stasiulygienė, S. (2015). **Produktyvusis mokymasis: edukacinė naujovė Lietuvos švietimo sistemoje**. Šiauliai: AB Titnago spaustuvė.
- Butkevičienė, E. (2011). **Apklausų duomenų analizė: seminarų medžiaga**. Kaunas.
- Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). **Mokymasis ir asmenybės brendimas**. Vilnius: Margi raštai.
- Gage, N. L., Berliner, D.C. (1994). **Pedagoginė psichologija**. Vilnius: Alma littera.
- Hargreaves A. (2008). **Mokymas žinių visuomenėje**. Vilnius: homo liber.
- Jucevičienė, P. (2006). **Pedagogų rengimo studijų programų analizės metodologijos projekto „Mokytojas Europai“ tyrimo ataskaita**. Kaunas.
- Kardelis, K. (2002). **Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai**. Kaunas: JUDEX.
- Ramsden, P. (2000). **Kaip mokyti aukštojoje mokykloje**. Vilnius: Aidai.
- Saulėnienė, S. (2003). **Dailės pedagogo šiuolaikinės kompetencijos struktūra: modelio pagrindimas Lietuvos švietimo aspektu: daktaro disertacija**. Kaunas.
- Simons, K., Young, J., Gibon, C. (2000). **The Learning Library in Context: Community, Integration, and Influence. Research Strategies**, 17 p.123-132. ISSN 0734-3310.
- Stulpinas, T. (1996). **Ugdymo rezultatai**. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N. (2005). **Bendrosios didaktikos pagrindai**. Kaunas: Technologija.
- Targamadzė, V., Šimelionienė A. (2015). **Naujosios (Z) kartos ugdymo pedagoginiai ir psichologiniai aspektai**. Vilnius.
- Virgilaitė-Mečkauskaitė, V. (2011). **Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas aukštojo mokslo internacionalizacijos kontekste: disertacija**. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
- Žibėnienė, G., Indrašienė, V. (2017). **Šiuolaikinė didaktika**. Vilnius: Registrų centras.
- Žydzūnaitė, V. (2011). **Baigiamojo darbo rengimo metodologija**. Klaipėda.

# CAPÍTULO 17

## O QUE É E PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA?

Data de submissão: 07/03/2022

Data de aceite: 29/03/2022

**Vera Monteiro**

ISPA-Instituto Universitário  
Centro de Investigação em Educação  
(CIE-ISPA)  
Lisboa – Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-4250-7040>

**Natalie Santos**

ISPA-Instituto Universitário  
Centro de Investigação em Educação  
(CIE-ISPA)  
Lisboa – Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-4973-9311>

**RESUMO:** As concepções que os professores e alunos têm sobre a Avaliação assumem vários propósitos e ajudam-nos a compreender melhor os resultados académicos dos alunos bem com as práticas avaliativas e pedagógicas dos professores. O presente estudo focou-se na análise das concepções que os professores e alunos do ensino primário têm da avaliação em matemática e estudar até que ponto estas são consonantes. Os dados foram recolhidos através de entrevista a 82 alunos e aos seus

respetivos professores (cinco). Os resultados indicam que os professores e alunos do nosso estudo não partilham as mesmas concepções sobre a avaliação. Os professores descrevem que a avaliação deve ter como finalidades a melhoria do ensino e da aprendizagem. Contudo, alguns acrescentam que veem a avaliação como irrelevante. Pelo contrário os alunos colocam a ênfase nos propósitos mais certificativos da avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções. Avaliação. Alunos. Professores.

### WHAT IS CLASSROOM ASSESSMENT AND WHAT IS IT FOR?

**ABSTRACT:** Teachers' and students' conceptions about assessment serve several purposes and provide a better understanding about student outcomes and a better comprehension about teachers' classroom practices and pedagogy. The present study focus on analyzing teachers' and students' conceptions of assessment in mathematics and on the consonance between their conceptions. The data consisted of interviews with 82 students and their teachers (five) from primary school. The results indicate that the teachers and students in our sample did not have similar conceptions about assessment. Teachers mostly described the use of forms of assessment to improve learning and teaching but in addition, some of them conceive assessment as irrelevant. On the contrary their

students emphasized school accountability, and student accountability as the purposes of their assessment.

**KEYWORDS:** Conceptions. Assessment. Teachers. Students.

## 1 INTRODUÇÃO

As concepções que os professores e alunos têm sobre a avaliação é um tema que tem atraído bastantes investigadores nos últimos anos. Se, por um lado, as investigações têm demonstrado que as concepções dos professores sobre a avaliação vão influenciar as suas práticas avaliativas (LUTOVAC & FLORES, 2022; RURAL, 2021), por outro lado, os estudos que se concentraram na análise das concepções dos alunos sobre a avaliação têm colocado em evidência que estas nos ajudam a compreender de forma mais clara, o modo como os alunos estudam, como se envolvem nas aprendizagens nas suas reações às situações de avaliação e conseqüentemente de como estas crenças, atitudes e emoções vão influenciar as aprendizagens e a motivação para a aprendizagem (BROWN, 2021; MCMILLAN, 2016). Estudos que tenham investigado a associação entre as concepções dos professores e dos seus alunos têm sido mais escassos, sendo que os resultados das poucas investigações apontam, na maioria, para concepções semelhantes em relação à avaliação (REMESAL, 2006; SEGERS & TILLEMA, 2011).

Na presente investigação iremos referir-nos às concepções como sendo as crenças cognitivas e as atitudes afetivas que professores e alunos têm em relação à avaliação (BROWN, GEBRIL, MICHAELIDES, 2019). Estas concepções são influenciadas pelo contexto que define a prática profissional dos professores. Com o objetivo de estudar as concepções dos professores sobre a avaliação e com base nos diferentes estudos empíricos sobre o tema, BARNES, FIVES e DACEY (2017) bem como AZIS (2015) organizaram estas concepções num continuum. Numa das extremidades desse contínuo encontramos uma concepção da Avaliação para a Aprendizagem (ApA) ou Avaliação Formativa focada na melhoria das aprendizagens dos alunos e das estratégias de ensino dos professores. No outro extremo, encontra-se a Avaliação da Aprendizagem (AdA) ou Avaliação Sumativa cujos propósitos da avaliação é a certificação de conhecimentos dos alunos, a formulação de um juízo acerca do que os alunos aprenderam permitindo a classificação dos mesmos. Porém, professores e alunos podem ter várias combinações de concepções que se situam entre o polo mais formativo e o polo mais sumativo. De acordo com BROWN (2004) por vezes, estas concepções provocam nos sujeitos desacordos internos sobre os propósitos da avaliação levando-os a crer que a avaliação pode ser irrelevante já que é sentida como injusta pelos sujeitos e ignorada pelos alunos.

Por conseguinte, as várias investigações têm demonstrado que as conceções que os professores e alunos têm sobre a avaliação das aprendizagens são complexas, multidimensionais e por vezes contraditórias (REMESAL, 2009). Contudo, no primeiro ciclo de escolaridade as conceções de professores e alunos apontam para um propósito mais pedagógico com o objetivo de promover a aprendizagem e melhorar o processo de ensino (REMESAL, 2009). McMILLAN (2016) considera que estas conceções se devem ao facto de os alunos nesta faixa etária estarem menos orientados por objetivos de *performance*, menos centrados no desempenho final e mais orientados por objetivos de mestria, mais centrados na aprendizagem. Por outro lado, BROWN (2008) considera que estes professores realizam com os seus alunos tarefas de avaliação que não afetam fortemente as notas finais. O objetivo é fornecer aos alunos uma indicação do seu desempenho durante a aprendizagem e dar-lhes a oportunidade de o melhorar antes de receber uma nota final. Estas práticas avaliativas estão em sintonia com a conceção que têm da avaliação, ou seja, orientada para a melhoria das aprendizagens e das estratégias de ensino.

De acordo com a abordagem socio construtivista sobre o ensino e a aprendizagem, para melhor entendermos as perceções de alunos e professores é fundamental conhecer o seu contexto cultural. VYGOTSKY (1978) salienta o papel importantíssimo que as mediações sociais e culturais têm na construção das perceções e crenças sobre a aprendizagem e o ensino e consequentemente sobre a avaliação. Desta forma será importante perceber como alunos e professores portugueses do 1º ciclo de escolaridade, que vivenciam contextos muito diferentes dos contextos vividos pelas crianças do norte da europa e da Oceânia (nomeadamente da Nova Zelândia onde a literatura sobre o assunto é imensa) constroem o significado sobre a avaliação em contexto escolar.

Nesse sentido esta investigação teve como principais objetivos:

1. Analisar as conceções que as crianças do 4º ano de escolaridade têm em relação à avaliação em matemática
2. Estudar as conceções que os professores do 1º ciclo têm sobre a avaliação em matemática
3. Comparar as conceções dos alunos e dos seus professores em relação à avaliação em matemática.

## 2 MÉTODO

### 2.1 PARTICIPANTES

Participaram neste estudo os alunos e respetivos professores de cinco salas de aula (A, B, C, D e E) do 3.º ano de escolaridade de três escolas da cidade de Lisboa. Os

cinco professores (um do género masculino e quatro do feminino) tinham entre 3 e 25 anos de experiência, e os 82 alunos uma idade média de 8 anos (47 rapazes e 35 raparigas).

## 2.2 MATERIAIS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Após aprovação do comité de ética do ISPA – Instituto Universitário as escolas foram contactadas, sendo solicitada a colaboração para o estudo. Após receber a aprovação da direção da escola e dos professores, foi enviada uma carta aos pais para solicitar o seu consentimento, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato dos professores e alunos, cuja participação foi voluntária.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas individuais aos professores e entrevistas de *focus group* aos alunos, no final do ano escolar. O guião de entrevista foi desenvolvido com base na literatura sobre as conceções de avaliação (HARRIS & BROWN, 2009; REMESAL, 2011; AZIS, 2017) tendo sido desenvolvidos os seguintes tópicos tanto com os alunos com os professores: o que é a avaliação? quais são os propósitos da avaliação? Como é realizada a avaliação? Foram ainda acrescentados dois tópicos à entrevista com os professores: Qual o objeto de avaliação em matemática? Quais os critérios considerados para a avaliação em matemática?. As entrevistas estavam relacionadas com a avaliação na disciplina de matemática, uma vez que é nesta disciplina que os alunos portugueses apresentam mais dificuldades (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD, 2019).

A validade do conteúdo das entrevistas foi validada por um psicólogo educacional, para assegurar que as questões eram apropriadas e continham todos os tópicos relevantes relativos à conceção da avaliação.

## 2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados utilizou-se o software MAXQDA 18. Dois dos autores realizaram uma análise avaliativa de texto (KUCKARTZ, 2014). Foram definidas em primeiro lugar, um conjunto de categorias temáticas, utilizando um processo cíclico através do qual cada categoria foi redefinida conforme nova informação surgia (MILES, HUBERMAN, & SALDAÑA, 2014). Em seguida, com base na literatura, criaram-se categorias descritivas agrupando temas semelhantes, representando diferente tipos de conceções sobre a avaliação da matemática. Para enriquecer as análises, também foram definidas subcategorias com informação mais detalhada. A consistência na cotação das categorias temáticas foi avaliada através da consistência intra-avaliador passados seis meses da análise, sendo observada uma consistência de 84.6%. As inconsistências

foram discutidas com os restantes autores até se chegar a um consenso final ou até eventual recategorização.

Uma vez codificadas todas as entrevistas, contabilizou-se a frequência das categorias e subcategorias e observou-se a frequência com que tinham sido utilizadas. Este processo permitiu a quantificação dos dados qualitativos (MILES et al., 2014). A partir destes dados resultou um conjunto de categorias avaliativas que descrevem as conceções globais dos participantes sobre a avaliação. Utilizaram-se os seguintes critérios para a definição da conceção global: 1) A categoria temática mais mencionada ao longo da entrevista, o que reflete a importância dada à categoria pelos participantes; 2) a categoria temática cujas subcategorias foram mencionadas na sua totalidade ou quase na sua totalidade, o que reflete a profundidade com que a categoria foi desenvolvida pelos participantes; 3) a categoria temática que foi mencionada na maior parte dos diferentes tópicos da entrevista, o que reflete a categoria mais consistente ao longo dos diferentes aspetos abordados durante a entrevista. Considerou-se que a categoria temática que dominava nestes três aspetos era a categoria dominante do professor ou do conjunto de alunos em análise. Estas categorias que definiam as conceções de avaliação dos participantes foram distribuídas num continuum de diferentes propósitos da avaliação. Numa extremidade do continuum está a Avaliação para Aprendizagem (Avaliação formativa) e na outra ponta do continuum está a Avaliação da Aprendizagem (Avaliação sumativa). Entre estes dois polos, podemos encontrar conceções mistas sobre os propósitos da avaliação (AZIS, 2015). Estas categorias avaliativas foram cuidadosamente examinadas pelos membros da equipa, que consideraram serem descritivas dos dados recolhidos.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### 3.1 CONCEÇÕES DA AVALIAÇÃO

Quatro propósitos da avaliação foram identificados no discurso de professores e alunos: reportar, certificar, motivar e aprender. Além disso foi criada uma quinta categoria na qual foram englobados todos os comentários que descreviam a avaliação como sendo irrelevante para a aprendizagem ou para a certificação dos alunos (ver Tabela 1).

Tabela 1. Categorias e subcategorias temáticas.

Categorias e Subcategorias	
<b>1. Reportar.</b>	Avaliação é uma ferramenta de certificação para reportar o desempenho dos alunos aos pais, às escolas e ao ministério.
1.1.	Reportar aos pais. Avaliação é uma ferramenta para reportar o desempenho dos alunos aos pais.
1.2.	Espectativas irrealistas dos pais. Preocupação pela ênfase dos pais nas notas dos alunos.



<b>Categorias e Subcategorias</b>	
1.3.	Evidência do trabalho dos professores. Avaliação como uma ferramenta útil para reportar a qualidade do ensino à escola e ao ministério.
<b>2.</b>	<b>Certificar.</b> Avaliação usada pelos alunos e professores para estimar o desempenho dos alunos, para saber onde estão em relação à aprendizagem na matemática.
2.1.	Certificação do conhecimento. Avaliação é a certificação ou verificação da aprendizagem dos alunos, do seu conhecimento e desempenho na matemática.
2.2.	Notas/classificações. A avaliação é a prática de atribuir notas ou classificações ao trabalho dos alunos.
2.3.	Transição/retenção. A avaliação é o instrumento que determina se os alunos são retidos ou transitam para o ano de escolaridade seguinte.
2.4.	Verificação das respostas. Avaliação ocorre quando o professor verifica as respostas de uma tarefa formal ou informal.
<b>3.</b>	<b>Motivar.</b> A avaliação é descrita como uma forma de motivar aos alunos através de competição ou pressão social.
3.1.	Motivação externa. Avaliação é uma forma de regular o comportamento dos estudantes através de pressões externas como notas, prêmios ou castigos.
3.2.	Motivação introjetada. Quando o comportamento dos estudantes é regulado por consequências cognitivo-afetivas da avaliação como orgulho, vergonha ou culpa.
3.3.	Motivação identificada. Quando a avaliação é aceita pelo seu valor e porque é considerada importante para o futuro acadêmico e profissional dos alunos.
3.4.	Estímulo geral. Avaliação é uma forma de motivar aos estudantes (sem especificar como).
3.5.	Promoção do bom comportamento. A avaliação é um elemento essencial no controlo e melhoria do comportamento dos alunos na sala de aula.
<b>4.</b>	<b>Aprender.</b> Avaliação é considerado um elemento importante do processo de ensino/aprendizagem.
4.1.	Melhorar a aprendizagem em geral. Avaliação é um importante elemento relacionado com a aprendizagem (sem especificar como).
4.2.	Melhorar o Ensino. Avaliação é importante para modificar as estratégias de ensino em benefício dos estudantes.
4.3.	Professor controla o processo. A avaliação é importante para o professor controlar e regular a aprendizagem do aluno. Estudantes não são capazes de se autorregular, mas com o feedback do professores conseguem corrigir os seus erros e saber o que devem fazer.
4.4.	Autorregulação dos alunos. A avaliação é considerada uma oportunidade para os alunos tomarem decisões e planear a sua aprendizagem com base nos resultados obtidos, i.e., para os alunos autorregularem o seu próprio desenvolvimento.
<b>5.</b>	<b>Irrelevante.</b> A avaliação é considerada irrelevante para o ensino e a aprendizagem ou inclusivamente para a certificação.
5.1.	Avaliação é imprecisa, injusta e não confiável. Diferentes fatores põem em perigo a validade da avaliação e a sua fiabilidade, podendo ser fonte de injustiças.
5.2.	Os alunos não usam a avaliação. A avaliação é irrelevante porque não é usada pelos alunos para melhorar a sua aprendizagem.
5.3.	Desmotivadora. Os participantes descrevem a avaliação (especialmente a avaliação formal) como potencialmente desencorajadora, causando ansiedade desnecessária.
5.4.	Valorização do juízo do professor. Os professores consideram que o seu juízo é suficiente para guiar o processo de ensino-aprendizagem e a certificação.
5.5.	A avaliação formal não tem valor. Desvalorização da avaliação formal.

<b>Categorias e Subcategorias</b>
5.6. Avaliar é difícil. Referência às inerentes dificuldades do processo avaliativo.
5.7. Conformidade. Os registos de avaliação são apenas mantidos para cumprir as orientações de diretivas da escola, porque “tem de ser”.

Tabela 2. Matriz gráfica das categorias mencionadas pelos professores e alunos.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Salas de aula</b>									
		A		B		C		D		E	
		p	al	p	al	p	al	p	al	p	al
<b>Reportar</b>	Reportar aos pais										
	Expectativas irrealistas dos pais										
	Evidência do trabalho do professor										
<b>Certificar</b>	Certificação do conhecimento										
	Notas										
	Transição/retenção										
	Verificação das respostas										
<b>Motivar</b>	Motivação externa										
	Motivação introjetada										
	Motivação identificada										
	Estímulo geral										
	Promoção do bom comportamento										
<b>Aprender</b>	Melhorar a aprendizagem em geral										
	Melhorar o ensino										
	Professor controla o processo										
	Autorregulação dos alunos										
<b>Irrelevante</b>	Avaliação imprecisa/injusta										
	Os alunos não usam a avaliação										
	Desmotivadora										
	Valorização do juízo do professor										
	Desvalorização da avaliação formal										
	Avaliar é difícil										
	Conformidade										

Nota. p = Professor; al = Alunos; Cinzento = categorias mencionadas.

Como pode ser observado na Tabela 2, os professores e os estudantes mencionaram todas as categorias, o que demonstra a natureza multidimensional das conceções de avaliação sugerida por HARRIS e BROWN (2009) e BARNES et al. (2017).

### 3.2 CONCEÇÕES GLOBAIS DE AVALIAÇÃO

Na Tabela 3 estão apresentadas as categorias temáticas mais mencionadas, mais profundamente desenvolvidas e mais consistentemente referidas ao longo da entrevista.

Estes três critérios permitiram-nos determinar a conceção global dos participantes. Se a categoria temática dominante estava relacionada com a certificação (reportar a externos, certificação dos alunos ou motivação extrínseca dos alunos), os participantes eram classificados numa categoria avaliativa que definia a conceção global como sendo de Avaliação da Aprendizagem(AdA). Se a categoria temática dominante estava relacionada com a melhoria da aprendizagem, então os participantes eram classificados como apresentando uma conceção global de Avaliação para Aprendizagem (ApA).

Tabela 3. Conceções globais de avaliação dos professores e dos alunos.

	<b>Professores</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>critérios</b>	Mais mencionada	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender
	Mais desenvolvida	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender	Reportar Certificar
	Mais consistente	Certificar Motivar	Aprender	Aprender	Certificar Aprender	Certificar
	1.ª Categoria dominante	Aprender	Aprender	Aprender	Aprender	Certificar
	2.ª Categoria dominante	Certificar Motivar	-	-	Certificar	Reportar Aprender
	Conceção global	ApA(misto)	ApA(puro)	ApA(puro)	ApA(misto)	AdA(misto)
	<b>Alunos</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>critérios</b>	Mais mencionada	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar
	Mais desenvolvida	Certificar Aprender	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar Motivar
	Mais consistente	Certificar	Certificar Aprender	Certificar Aprender	Certificar	Certificar Motivar Aprender
	1.ª Categoria dominante	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar	Certificar
	2.ª Categoria dominante	Aprender	Aprender	Aprender	-	Motivar
	Conceção global	AdA(misto)	AdA(misto)	AdA(misto)	AdA(puro)	AdA(puro)

Nota. ApA = Avaliação para a aprendizagem; AdA = Avaliação da aprendizagem.

Assim, foram identificadas quatro conceções globais de avaliação diferentes: Avaliação da aprendizagem (AdA), Avaliação para a aprendizagem (ApA), AdA misto e ApA misto.

No que se refere aquilo que os alunos do 3º ano pensam sobre a avaliação em matemática, os alunos das salas D e E apresentaram conceções puras de AdA. As categorias temáticas dominantes nas entrevistas dos alunos estavam relacionadas com a certificação das aprendizagens. Para estes estudantes, a avaliação é principalmente necessária para definir um conjunto de objetivos que todos os alunos devem cumprir.

Através da avaliação, públicos diferentes (a escola, os pais, o ministério de educação) julgam o trabalho dos professores e dos alunos. Os restantes alunos (salas A, B e C) apresentaram uma conceção predominantemente mista da AdA. Estes participantes consideram tanto os aspetos formativos como certificadores da avaliação, mas é a função certificadora que predomina no seu discurso. A avaliação cumpre assim uma função principalmente social e serve minimamente para regular a aprendizagem. Tem assim uma função de controlo do sistema, definindo os objetivos mínimos necessários para se ter sucesso.

Constata-se deste modo que os resultados obtidos no presente estudo não estão em linha com o que a literatura tem sugerido para esta faixa etária (HARRIS & BROWN, 2009) de que estes alunos percecionam a avaliação com o propósito de promover as suas aprendizagens. Pelo contrário, os nossos dados vêm colocar em evidência a vertente altamente certificativa da avaliação, desde os primeiros anos de escolaridade e o peso que é dado às notas desde cedo. Esta dissonância poderá dever-se ao facto de os estudos destes autores terem sido conduzidos em países em que a avaliação sumativa é desvalorizada e quase inexistente nestes níveis de ensino, nomeadamente na Nova Zelândia (MACMILLAN, 2016), contrariamente ao que acontece em Portugal. Deste modo diferenças culturais poderão ser determinantes para a forma como os alunos veem e sentem a avaliação.

Sabendo que as conceções são constructos mediados socialmente, que as cognições e os sentimentos das crianças fazem parte do processo avaliativo é então evidente que estas conceções irão influenciar a sua aprendizagem, o seu envolvimento e a sua motivação para a realização (MACMILLAN, 2016).

Já no que toca àquilo que os professores pensam sobre a avaliação constatou-se que o professor E apresentou uma conceção mista da AdA, contemplando propósitos essencialmente certificativos, mas também reguladores da avaliação. Os professores A e D apresentaram uma conceção mista da ApA. Para estes professores, a categoria dominante é aprender, contudo, ocasionalmente dominam as categorias certificadoras. Desse modo, a avaliação cumpre uma função principalmente formativa. Porém, estes professores consideram importante estabelecer os conhecimentos mínimos que os alunos devem alcançar. Finalmente, identificaram-se dois professores que apresentavam uma conceção pura de ApA. Para estes professores (B e C) a avaliação cumpre essencialmente uma função reguladora. Serve para regular o ensino e a aprendizagem para o desenvolvimento contínuo tanto dos professores como dos alunos, ao nível da sala de aula e do sistema escolar.

Estes resultados estão em linha com os obtidos por REMESAL (2009, 2011) bem como com os documentos orientadores da avaliação dos alunos em Portugal (DL 55/2018). Embora o referido despacho considere a avaliação sumativa como uma das modalidades de avaliação das aprendizagens dos alunos, no entanto, a ênfase é colocada na avaliação formativa com o propósito de ajudar os alunos e os professores a promoverem o processo de ensino-aprendizagem.

A análise da Tabela 3 permite-nos afirmar que, em geral, professores e alunos concebem a avaliação com propósitos diferentes. Se por um lado os professores veem a avaliação com o propósito de apoiar e regular a aprendizagem por outro lado os alunos percebem a avaliação com o propósito de classificar e certificar e de informar os alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens. Apenas para o professor E e seus alunos se verificou uma consonância nas concepções sobre a avaliação. Todos veem a avaliação com o propósito de determinar até que ponto os objetivos instrucionais foram alcançados e para classificar ou certificar o desempenho do aluno. Consideram que as evidências da aprendizagem dos alunos devem ser utilizadas para informar os pais, os próprios alunos e a escola.

Quando se comparam as concepções de professores e alunos os resultados encontrados diferem dos obtidos por BROWN (2008) e BROWN & HARRIS (2012), mas similares aos obtidos por SEGERS e TILLEMA (2011). Estamos em crer que esta disparidade se deve às discrepâncias obtidas entre as concepções e as práticas avaliativas destes professores que se centravam numa avaliação com propósitos muito sumativos (MONTEIRO et al., 2021). No mesmo estudo constatou-se que havia uma maior aproximação entre as concepções de avaliação dos alunos e as práticas avaliativas dos seus professores.

### 3.3 CONCEÇÃO DA IRRELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Como podemos observar na Tabela 2, todos os professores expressaram opiniões de que a avaliação pode ser inadequada, ignorada, questionável em termos de qualidade podendo interferir negativamente no ensino e na aprendizagem. Para avaliar de que forma a categoria Irrelevante era importante para a forma como os participantes percebiam a avaliação, observou-se o número de vezes que esta categoria foi mencionada, o número de subcategorias que foram mencionadas e em quantos momentos da entrevista foram referidas. Constatou-se que a categoria Irrelevância da avaliação, era bastante saliente nos discursos dos professores B (ApA puro) e E (AdA misto). Estes professores mencionaram a categoria mais vezes que qualquer outra categoria, indicaram mais de

quatro subcategorias e foi referida em pelo menos quatro dos tópicos da entrevista. Enfatizaram o valor superior do juízo intuitivo do professor em comparação com a avaliação formal, que consideraram inadequada e injusta. Acrescentaram que faziam a avaliação porque era obrigatório e porque precisavam de preencher formulários e relatórios exigidos pela escola e Ministério da Educação. Além disso, referiram que os alunos não utilizavam a informação que recebiam sobre a avaliação para melhorar a sua aprendizagem sendo que, muitas vezes essa informação conduzia a uma desmotivação pelas aprendizagens escolares. Os professores A e D (ambos ApA misto) apresentaram níveis moderados relativamente à categoria Irrelevância da avaliação. Referiram esta categoria menos vezes que as outras categorias, mas mencionaram pelo menos três das suas subcategorias tendo sido citada pelo menos em dois tópicos da entrevista. O professor C (ApA puro), pelo contrário, não parece concordar muito com esta visão da avaliação. Apenas desvaloriza a forma excessiva com que os professores utilizam as fichas e os testes. Para este professor, a avaliação diária realizada de forma contínua na sala de aula parece ser a modalidade mais adequada de avaliar as aprendizagens dos seus alunos. De salientar nestes resultados, e no que se prende com esta categoria, que os alunos raramente a destacam no seu discurso. Apenas pontualmente foi abordada por dois grupos de alunos (C e E).

Esta conceção de avaliação, foi geralmente referida nas situações em que a avaliação do desempenho dos alunos assumia um processo formal e organizado. Estes professores consideravam que a avaliação nestas condições não se justificava no processo de ensino e de aprendizagem. Consideravam que o conhecimento que os professores têm dos alunos com base na relação que com eles estabelecem ao longo do ano e a compreensão que têm do currículo e de pedagogia lhes permite fazer uma avaliação de forma intuitiva. Estes resultados estão em consonância com os obtidos por GIPPS, et al., (1995) e por BROWN (2002).

A avaliação é rejeitada pelos professores porque os seus efeitos poderão minar a autonomia e a motivação intrínseca dos alunos, desviando a atenção dos alunos da motivação para a mestria para uma motivação mais externa. Tal como refere GRONLUND e LIN, (1990) esta avaliação mais formal e por vezes externa (da responsabilidade do Ministério da Educação) pode levar os professores a sentirem que o sistema não confia neles o que poderá levá-los a pensar que estas avaliações só são feitas porque a sociedade suspeita da sua integridade (BROWN, 2002).

Outra razão para rejeitarem a avaliação é o facto de a verem como inerentemente subjetiva, imprecisa e injusta. Esta interpretação da avaliação pode estimular os seus

alunos a também rejeitarem a avaliação (HALL, 2000). Na realidade, o facto destes professores serem obrigados a realizar as avaliações formais, de considerarem a informação obtida como imprecisa e injusta leva-os a sobrevalorizarem avaliação através de um processo mais intuitivo fazendo pouco uso da informação recolhida naqueles momentos avaliativos formais. Esta apenas é registada e utilizada com propósitos certificativos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se as concepções dos alunos vão influenciar a forma como estes estudam, como se preparam e reagem às avaliações e aos resultados das mesmas é de esperar que estes alunos que veem a avaliação com propósitos certificativos apresentem mais stress, ansiedade e uma orientação motivacional mais extrínseca em relação á aprendizagem (BOEKAERTS & CASCALLAR, 2006) que, de acordo com a literatura, são aspetos que apresentam uma associação negativa com a aprendizagem (BROWN & HIRSCHFELD, 2007). Em sentido contrário ao dos alunos, os seus professores acreditam que a informação recolhida através da avaliação deve ser interpretada e usada pelos professores e alunos para tomarem decisões sobre os passos a dar no processo de ensino aprendizagem de forma a melhorá-lo.

Assim, ficou claro na presente investigação que os alunos veem a avaliação de forma diferente da dos seus professores. Este facto parece-nos bastante complexo pois os professores deveriam aperceber-se das concepções que os seus alunos têm para poderem dar respostas diferenciadas de acordo com as mesmas. Será relevante que estes professores vejam a avaliação através dos “olhos dos seus alunos” (HATTIE, 2009) pois este processo levaria a uma maior reflexão por parte do docente sobre as suas práticas avaliativas. Esta reflexão poderá contribuir para uma maior consonância entre aquilo que o professor acredita que deve ser o processo avaliativo, as suas práticas e as concepções que os alunos têm da avaliação.

Por outro lado, se os professores acreditam que se a avaliação que lhes é exigida pelo sistema/escola não refletir aquilo em que eles acreditam então sua aceitação será baixa e conceberão a avaliação como algo irrelevante para seu trabalho diário ou até como algo prejudicial às aprendizagens dos alunos (BROWN, 2002). De qualquer das formas e independentemente dos propósitos da avaliação (mais centrados na aprendizagem dos alunos ou mais focados nas notas que permitirão tomar decisões mais certificativas) os professores não podem nem devem ignorar a avaliação pois esta é uma componente chave da aprendizagem, ela impulsiona a aprendizagem e a motivação dos alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZIS, A. Conceptions and practices of assessment: a case of teachers representing improvement conception. **Teflin Journal**, v. 26, n. 2, p. 129-154, 2015. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v26i2/129-154>
- BARNES, N.; FIVES, H.; DACEY, C. M.U.S. teachers' conceptions of the purposes of assessment. **Teaching and Teacher Education**, v. 65, p. 107-116, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.017>
- BOEKAERTS, M.; CASCALLAR, E. How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. **Educational Psychology Review**. v. 18. n.3. p. 199-210. 2006.
- BROWN, G. T. L. **Teachers' conceptions of assessment**. Unpublished doctoral dissertation. Auckland: Univer. of Auckland. 2002.
- BROWN, G. Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 11, n. 3, p. 301-318, 2004. <https://doi.org/10.1080/0969594042000304609>.
- BROWN, G. **Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students**. 2008. New York, NY: Nova Science Publishers.
- BROWN, G. Student conceptions of assessment: Regulatory responses to our practices. **ECNU Review of Education**, 2021. <https://doi.org/10.1177/20965311211007869>.
- BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. Student conceptions of assessment by level of schooling: Further evidence for ecological rationality in belief systems. **Australian Journal of Educational and Developmental Psychology**, 12, 46-59. 2012.
- BROWN, G. T. L.; HIRSCHFELD, G. H. F. Students' conceptions of assessment and mathematics: Self-regulation raises achievement. **Australian Journal of Educational Developmental Psychology**, v. 7, p. 63-74. 2007.
- BROWN, G.; GEBRIL, A.; MICHAELIDES, M. P. Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. **Frontiers in Education**. **Frontiers**, v. 4, p. 16, 2019. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00016>.
- DECRETO-LEI 55/2018 de 6 de julho. **Diário da República** n° 129/2018, 1.ª série (2018). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- GIPPS, C.; BROWN, M.; MCCALLUM, B.; MCALISTER, S. Intuition or evidence? Teachers and national assessment of seven-year-olds. Buckingham, UK: Open University Press. 1995.
- GRONLUND, N. E.; LINN, R. L. **Measurement and evaluation in teaching**. 6th ed. New York: Macmillan. 1990.
- HALL, C. National Certificate of Educational Achievement: Issues of reliability, validity and manageability. **New Zealand Annual Review of Education**, v. 9, p. 173- 196. 2000.
- HARRIS, L. R.; BROWN, G. The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 16, n. 3, p. 365-381, 2009. <https://doi.org/10.1080/09695940903319745>.
- HATTIE, J. Visibly learning from reports: The validity of score reports. **Online Educational Research Journal**, p. 1-15. 2009.



- KUCKARTZ, U. **Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software**. Sage, 2014.
- LUTOVAC, S.; FLORES, M. A. Conceptions of assessment in pre-service teachers' narratives of students' failure, **Cambridge Journal of Education**, v. 52, n. 1, p. 55-71, 2022. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1935736>
- MCMILLAN, J. H. Section discussion: Student perceptions of assessment. In: **Handbook of human and social conditions in assessment**. Routledge, p. 237-260. 2016.
- MILES, M.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative data analysis: A methods sourcebook**. 3rd. 2014.
- MONTEIRO, V.; MATA, L.; SANTOS, N. N. Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. **Frontiers in Education**. V. 6. 2021. 6:631185. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.631185>.
- OECD *PISA 2018. Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- REMESAL, A. Spanish students teachers' conceptions of assessment when starting their career, in Paper presented at the symposium **Perceptions and conceptions of assessment in the classroom: different national perspectives**, Amsterdam, Netherlands, August 25–29, 2009 (EARLI), p.1-11. Available at: <http://www.ub.edu/grintie>.
- REMESAL, A. Elementary and secondary teachers' conceptions of assessment: a qualitative study. **Teaching and teacher Education**, v. 27, n. 2, p. 472–482. 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>.
- RURAL, J. D. Teachers' Conceptions of Assessment Using Brown's Four-Factor Model and DepEd Assessment Policy: Implications for Policy. **Review Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**, v. 12, n. 3, p. 5320-5326, 2021. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i3.2170>.
- SEGRS, M.; TILLEMA, H. How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37,n. 1, p. 49-54, 2011. <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.stueduc.2011.03.008>.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Massachusetts: Harvard University Press. 1978.

# CAPÍTULO 18

## O QUE É PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): POR ONDE COMEÇAR SUA CONSTRUÇÃO?

Data de submissão: 15/02/2022

Data de aceite: 04/03/2022

**Marly Cristina Barbosa Ribeiro**

IFSULDEMINAS

Campus Inconfidentes, Napne

Inconfidentes - MG

<http://lattes.cnpq.br/5452841320027919>

**Rosani Ribeiro de Mira**

Centro de Estudos Portal de Inconfidentes

Inconfidentes - MG

<http://lattes.cnpq.br/8851115080302776>

**Lara Ribeiro do Vale e Paula**

IFSULDEMINAS - Campus Passos

Pouso Alegre - MG

<http://lattes.cnpq.br/8455111628855988>

**Wellington Rodrigues**

Escola Municipal Rogério

Bernardes de Souza

Inconfidentes - MG

<http://lattes.cnpq.br/4419510828362386>

**RESUMO:** O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento essencial para o trabalho pedagógico com alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Diferentemente de outros países, a legislação brasileira não faz menção direta ao

PEI. A elaboração do PEI é possível através de um trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica da instituição, a família e o estudante. Esta pesquisa foi realizada a partir de documentos disponibilizados virtualmente no portal da Capes do Scielo e da Universidade Federal de Santa Maria. Sobre a elaboração do PEI foi localizada uma cartilha disponibilizada pelo governo de Minas Gerais, que se apresenta como um documento orientador muito bem elaborado, para os profissionais da educação no que se refere a construção do PEI. Nela são explicadas as várias etapas a serem seguidas para uma construção efetiva deste documento tão importante na educação especial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de Ensino Inclusivo. Conceito de PEI. Inclusão Educacional.

### WHAT IS INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN (PEI): WHERE TO BEGIN YOUR CONSTRUCTION?

**ABSTRACT:** Individualized Educational Plan (IEP) is an essential document for pedagogical work with students with Specific Educational Needs (SEN). Unlike other countries, Brazilian legislation makes no direct mention of the IEP. The elaboration of the IEP is possible through a collaborative work between the institution's pedagogical team, the family and the student. A bibliographical search was carried out in three databases: Portal da capes, Scielo and Federal University of Santa Maria. On the elaboration of IEP was found a spelling

book made available by the state of Minas Gerais, which presents itself as a orientating document well elaborated, to the educating professionals on the matter of creating the IEP. In the spelling book is explained the steps to be followed on the making of IEP, a document so important on special education.

**KEYWORDS:** Inclusive Education Strategies. IEP Concept. Educational Inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi motivado pela necessidade que os autores encontraram ao buscarem informações para elaboração de um instrumento orientador de ações para o atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Ao iniciar a busca foram encontrados diversos termos que levaram à reflexão sobre a dificuldade de encontrar informações mais precisas para guiar os Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

A construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e salas de recursos e a formação de professores são assuntos que estão sendo discutidos, estudados e aprendidos constantemente. Um dos temas destas discussões é o Plano Educacional Individualizado (PEI), um documento extremamente importante no planejamento e desenvolvimento das estratégias de ensino, avaliação e registro da trajetória educacional de alunos com NEE.

Através do censo escolar de 2019, pode-se constatar que o número de matrículas na educação especial chegou a 1,3 milhões, a maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio e na educação profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99% em relação a 2015, sendo que no ensino médio houve um acréscimo de 91,7% de alunos com NEE matriculados (BRASIL, 2019, p. 43).

Diante desta situação é possível avaliar a importância do que é o PEI, como elaborá-lo e qual a sua aplicabilidade em favor da inclusão de alunos com NEE. Diante das dificuldades encontradas com as diferentes nomenclaturas, foi necessário voltar a pesquisa para a busca de um conceito mais esclarecedor para este documento.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 PEI-PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

Durante a pesquisa em busca de referencial teórico sobre o PEI, foram identificados diversos termos e siglas, em diferentes documentos conforme descrito a seguir. Glat e Pletsch (2013) *apud* Vliese e Pletsch (2014 p. 3) definem o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como “(...) um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para

a turma”. A Secretaria da Educação do estado de São Paulo utiliza o termo Plano de Atendimento Individual (PAI), definindo este como: “instrumento para definição de metas e estratégias para atendimento dos alunos” (SÃO PAULO, 2015, p. 3). Na Resolução nº 4/2009, Artigo 10, Inciso IV, o termo encontrado foi Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que se define como: “identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009, p. 2). Para Poker *et al.* (2013, p. 12) o PEI é parte integrante do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar.

Para Costa e Schmidt (2019, p. 104) as diferenças entre PEI e PDI são significativas, sendo elas “tanto em termos conceituais como operacionais”. Tantos termos e siglas acabam confundindo a compreensão, por parte dos educadores, de qual é o instrumento de acompanhamento pedagógico que deve nortear o trabalho educacional para os alunos com NEE. Para Bassi e Brito (2018, p. 114).

“(…) PEI é um instrumento pedagógico expressivo, pois considera as particularidades do aluno com deficiência: idade, escolarização, habilidades, conhecimentos e a partir disso, traça os objetivos educacionais e as estratégias para alcançá-los, sem, contudo, destoar do que é trabalhado com a classe”.

Já segundo Costa e Schmidt (2019, p. 104) “o conceito de PEI é bastante amplo e difuso na literatura, pois cada autor se refere a ele de uma forma particular”. Com esta variedade de termos e com a conclusão de Viana, Silva e Siqueira percebe-se como é difícil definir qual é este documento.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) identificaram em sua pesquisa, realizada na Itália, França, Espanha e Estados Unidos, que nestes países é previsto em lei a utilização do PEI como instrumento que orienta o ensino de alunos com NEE e constataram que no Brasil, existem dispositivos em algumas leis estaduais e municipais, que garantem o plano educacional e que tem nomes diversos tais como: Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI – e Plano de Atendimento Individualizado – PAI.

As políticas de ações inclusivas para a educação iniciaram-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na qual se encontra um capítulo para a Educação Especial (BRASIL, 1996). Outras políticas também se destacaram como orientadoras do apoio aos alunos com NEE, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que, “destinada a assegurar e a promover, em condições

de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), mas nestas políticas não foram encontradas definições para PEI. As definições existentes vem de pesquisadores da área da educação especial.

O público-alvo da Educação Especial nesses documentos são os alunos que apresentam deficiência intelectual ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Um público, que apesar de não ser alvo da Educação Especial e muitas vezes necessita ser atendido sob a perspectiva da educação inclusiva são os alunos com transtornos de ordem psiquiátrica ou do neurodesenvolvimento, dislexia, discalculia, entre outros os quais também sinalizam a necessidade de elaboração de PEI.

Segundo Tannús-Valadão e Mendes (2018), a educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante. Assim, haverá uma participação de todos os atores responsáveis pela formação do aluno, pois, além de estar centralizado no aluno, o PEI também favorece o trabalho colaborativo, que é a principal característica para o seu desenvolvimento.

Para Moysés (2014, p. 9) *apud* Paz e Vargas (2020, p. 61), os alunos com NEE “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira”. Paz (2019, p. 2) afirma que: “[...] esses são os alunos que se transformam em estatísticas institucionais de reprovação e de evasão escolar, justamente pela falta de sensibilidade para suas questões cognitivas, afetivas e sociais”.

Apesar de não haver uma definição legal para o PEI, nem mesmo entre os autores dos artigos encontrados, não há um consenso sobre a necessidade de sua construção, portanto os alunos público-alvo da Educação Especial têm direito a um atendimento especializado e individualizado.

## 2.2 A CARTILHA: PDI PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO

Na busca de orientações para a construção do PEI foi encontrada a cartilha: PDI Plano de Desenvolvimento Individual - Orientações para construção da Secretaria de Estado da Educação do governo de Minas Gerais. Nela o PDI é definido como, “um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica” (MINAS GERAIS, 2018, p. 5), sendo que sua construção deve iniciar com a entrada do aluno na escola e ocorrer de forma coletiva. A cartilha diferencia o PDI do PAEE, “Esse plano denominado Plano de Atendimento

Educacional Especializado, é desenvolvido a partir do referencial da Educação Especial Inclusiva baseado no PDI” (MINAS GERAIS, 2018, p. 48).

Na construção do PDI são observados oito tópicos: Dados da Instituição; Dados do estudante; Proposta “curricular prevista no projeto pedagógico para o ciclo/ano de escolaridade no qual o estudante está matriculado; Avaliação diagnóstica inicial; Análise detalhada da avaliação diagnóstica inicial; Relação das necessidades educacionais especiais (...); Planejamento pedagógico; Avaliação processual e correção de rumos” (MINAS GERAIS, 2018, p. 7).

A necessidade de avaliação é uma condição encontrada em todos os documentos analisados, contudo é importante ressaltar que, a avaliação é do processo “(...) as quais devem fornecer elementos para eventuais revisões a serem realizadas nas intervenções e mediações pedagógicas junto ao sujeito (...)” e não do estudante, conforme orienta Pletsch e Pitanga de Oliveira (2014, p. 133).

Outra dificuldade encontrada foi a ausência da definição do termo na legislação assim como a falta de consenso entre os autores, sendo que existem diferentes nomeações para o mesmo documento que parecem ter a mesma finalidade, a inclusão de alunos com NEE.

### 3 METODOLOGIA

Esta foi uma pesquisa bibliográfica para Martins e Theóphilo (2016, p. 52)

“procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, sites, CDs, anais de congressos etc. Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema”.

Gil (2017, p. 125) alerta que, os dados consultados podem conter erros, e que ao realizar trabalhos a partir da pesquisa bibliográfica o autor pode reproduzir ou mesmo ampliar esses erros, se não realizar uma cuidadosa verificação das fontes.

Esta pesquisa iniciou-se com a procura virtual em dois bancos de dados: Portal da Capes e Scielo utilizando as seguintes palavras-chaves: <plano de ensino individualizado>, <plano de desenvolvimento individual>, <plano de atendimento individualizado>; <plano de atendimento educacional>. Optou-se por artigos científicos publicados entre 2011 e 2019, visto que a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, foi estabelecida em 2008.

Na busca utilizando o Portal da Capes, apenas as palavras chaves: plano de ensino individualizado identificou 06 artigos. Na busca utilizando o Scielo, 01 artigo identificado. Diante disso, definiu-se mais uma base de dados, a biblioteca da

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por ser uma das poucas universidades que oferecem a licenciatura em educação especial. Como resultado desta encontrou-se: plano de ensino individualizado (06 referências), plano de atendimento educacional (11 referências), plano educacional especializado (10 referências) e plano de atendimento educacional especializado (06 referências).

Posteriormente, foram indicados os critérios de inclusão: artigos que atendessem o objetivo da pesquisa. Os seguintes critérios de exclusão foram incluídos: excluir artigos repetidos, livros, artigos de revisão bibliográfica e artigos que não atendessem os critérios de inclusão.

#### 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Após análise dos artigos, inserindo os critérios de inclusão e exclusão, resultaram 16 referências analisadas quanto a sigla utilizada e a sua definição.

Quadro 1 - Definições por artigo encontrado.

Autor/ano	Objetivo do estudo	Sigla	Definição encontrada
Resolução 04/2009	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	PAEE	Identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.
Poker <i>et al</i> (2019)	Apresentar um documento que pretende orientar a organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEE.	PDI	Um instrumento de avaliação e intervenção pedagógica para auxiliar o professor especializado na organização e condução da sua prática na sala de recursos.
Ferreira (2014)	Descrever os passos da elaboração de um Plano de Avaliação para Alunos com Autismo (PAAA) matriculados entre o 1º e o 3º anos do Ensino Fundamental.	PDI	Orientar as ações pedagógicas registrando-as de maneira pormenorizada com a finalidade de apoiar os alunos, criando condições que favoreçam a sua aprendizagem e possibilitem a superação de barreiras existentes anteriormente.
		PEI	Alternativa para o planejamento do AEE.

Autor/ano	Objetivo do estudo	Sigla	Definição encontrada
Tannús-Valadão e Mendes (2014)	Panorama histórico acerca do conceito de plano educacional individualizado – PEI, apontando as consequentes mudanças nas práticas nele estabelecidas em decorrência da segregação e da inclusão escolar.	PEI	Forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes.
Vliese e Pletsch (2014)	(...) resultados preliminares de uma pesquisa, em andamento, sobre a relação entre o currículo e as práticas pedagógicas destinadas a alunos com deficiência intelectual. A ênfase será dada ao Plano Educacional Individualizado (PEI)	PEI	Dispositivos em algumas leis estaduais e municipais, particularmente do começo dos anos 2000, garantindo o plano educacional.  Um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma.
Viegas (2016)	Análise da prática de uma política que foi se constituindo em âmbito nacional e se materializou, (...) na reestruturação da perspectiva de atendimento local aos alunos com deficiência.	Sem sigla	Plano de atendimento aos alunos.
Guareschi (2016)	Investigar as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com autismo, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais de Santa Maria/RS.	PAEE	É o registro do planejamento para o processo de inclusão escolar, contendo descrições do aluno, objetivos para o trabalho pedagógico, os recursos a serem utilizados e as parcerias estabelecidas.
Honnef (2018)	<i>Analisar os limites e possibilidades do Trabalho Docente Articulado e quais suas implicações para os alunos com deficiência intelectual e para o trabalho das pessoas nele envolvidas.</i>	PDI	<i>Documento a ser construído e avaliado coletivamente entre Educação Especial e Ensino Comum, sendo este o alicerce da articulação.</i>



Autor/ano	Objetivo do estudo	Sigla	Definição encontrada
Minas Gerais (2018)	Orientações para construção do PDI.	PDI  PAEE	Um instrumento para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica (...)  Plano de Atendimento Educacional Especializado, desenvolvido a partir do referencial da Educação Especial Inclusiva e baseado no PDI do/da estudante.
Redig (2018)	Discutir algumas estratégias pedagógicas que a escola pode utilizar para facilitar esse processo para os alunos com deficiência, em especial, os com deficiência intelectual.	PEI	Instrumento utilizado para a individualização do ensino, construído com a comunidade escolar, demais profissionais, familiares e o próprio aluno, um programa com metas acadêmicas e sociais que atendam às necessidades e singularidades do sujeito.
Barbosa (2018)	Analisar o ponto de vista dos profissionais de educação que atuam com o estudante com TEA.	PEI	Plano de Ensino Individualizado.
Mello e Hostins (2018)	Discutir a potência da construção mediada de instrumentos de avaliação de aprendizagem entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado – AEE para a inclusão escolar.	PEI	Caracteriza-se como uma forma de intervenção pedagógica capaz de agir interativamente entre os objetivos de aprendizagem do aluno tanto na educação especial quanto no ensino comum.
Pereira e Nunes (2018)	Propor diretrizes para elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI).	PEI	Como instrumento que promove a acessibilidade curricular. Trata-se de recurso pedagógico, centrado no aluno, que estabelece metas acadêmicas e funcionais para os educandos com deficiência.
Costa e Schmidt (2019)	Apresentar uma análise conceitual do PEI, compreendendo suas bases legais e concepções teóricas, aproximações e divergências em relação a outras formas de plano para discutir as possibilidades de suporte que este instrumento pode oferecer à aprendizagem.	PEI  PDI	Forma de Gestão do processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial.  Importante documento que é utilizado com fins regulatórios da aprendizagem desses alunos e deve nascer quando a criança ingressa na escola e acompanhá-la até a terminalidade escolar.

Autor/ano	Objetivo do estudo	Sigla	Definição encontrada
Silva e Martins (2019)	Traçar o panorama da equipe de profissionais responsáveis pelo ensino em Libras e da Libras para a consecução da educação bilíngue atenta aos direitos linguísticos dos surdos, no Brasil.	PAI	Plano de Atendimento Individualizado.
Pasian, Mendes e Cia (2019)	Descrever e discutir os dados coletados através de um survey sobre a opinião dos professores da SRM referentes à avaliação dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE).	PEI	Plano de Ensino Individualizado

Fonte do quadro: Elaborado pelos autores.

## 5 CONCLUSÃO

Concluiu-se com esta pesquisa que é necessário o planejamento das ações pedagógicas, atividades e projetos desenvolvidos na escola para a formação educacional dos alunos com NEE.

Muito embora existam diversas políticas públicas que garantam a entrada de alunos com NEE nas escolas, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas para que sua permanência seja garantida e assim estes alunos possam obter êxito em sua trajetória acadêmica. A falta de uma definição em documentos oficiais, para este instrumento de planejamento é um exemplo destas lacunas, o que faz com que cada autor se refira a este instrumento de uma forma particular, causando a impressão de que cada instituição de ensino possa criar e nomeá-lo como bem compreender, um exemplo desta situação é que foram encontradas siglas iguais com definições diferentes.

Dos documentos encontrados, o que forneceu orientações de forma mais precisa quanto a construção de um documento que oriente o trabalho de acompanhamento e ensino dos estudantes com NEE foi a cartilha da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Embora a necessidade de planejar o trabalho de ensino individual tenha ficado evidente em todos os documentos, não foram identificadas orientações específicas que definam como este documento deve ser construído.

Conclui-se que há uma necessidade urgente de formalizar, por vias oficiais, os instrumentos que orientam o trabalho pedagógico de alunos com NEE, para assim possibilitar efetivamente ações pedagógicas inclusivas e documentá-las.

A educação inclusiva está desorientada pela falta de documentos que a organize a nível nacional, assim como é em outros países. Há muitos trabalhos, muitas pesquisas, mas falta comunicação entre os pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. O. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X24248>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BASSI, T. M. S.; BRITO, V. M.. O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma contribuição no processo de escolarização da pessoa com deficiência. In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **Educação no Brasil: experiências, desafios e perspectivas**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3sl697x>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2019: **Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/366nijq>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/33mkXzR>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3GSLGlX>. Acesso em: 13 jan. 2022.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 61, n. 1, p. 102-128, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12616>. Acesso em: 08 jan. 2022.

FERREIRA, E. S. **Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/16988>. Acesso em: 05 jan. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUARESCHI, T. **INCLUSÃO EDUCACIONAL E AUTISMO: um estudo sobre as práticas escolares**. 2016. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3517>. Acesso em: 25 jan. 2022.

HONNEF, C. **O Trabalho Docente Articulado Como Concepção Teórica: prática para a educação especial**. 2018. 294 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3BkXJy>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MARTINS, G. de A.; THEÓFILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante**: Orientações para Construção. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3LyUoJ9>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. *Revista Educação Especial*, 31(63), 1025–1038, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X33101>. Acesso em: 06 fev. 2022.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 104, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/31828>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PAZ, C. T. N. Procedimentos básicos para o atendimento aos estudantes com NEE relativos aos transtornos. In: **Apostila teórica**, Curso de Especialização, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2020. Disponível em: <http://moodle.upt.iftm.edu.br/mod/folder/view.php?id=7735>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PAZ, C. T. N.; VARGAS, D. Z. Da resistência do “olhar” ao olhar para a resistência: subsídios ao exercício de uma docência inclusiva diante de alunos com problemas específicos de aprendizagem In: **Instrumento**: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 60-75, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.19078>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, [S.L.], v. 31, n. 63, p. 939-960, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x33048>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PLETSCH, M. D.; PITANGA DE OLIVEIRA, M. C. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Considerações Sobre a Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/198431781022014125>. Acesso em: 19 jan. 2022.

POKER, R. B. *et al.* **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184p. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

REDIG, A. G. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, [S.L.], v. 32, p. 45-63, 3 abr. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 02 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Instrução CGEB, de 14 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI) da Rede Estadual de ensino de que trata a Resolução SE nº 61/2014. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3LFtXBI>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SILVA, R. C. D.; MARTINS, S. E. S. O. O ensino em e da Libras: perfis profissionais para oferta da educação bilíngue no Brasil. *Revista Educação Especial*, [S.L.], v. 32, p. 90, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38356>. Acesso em: 14 jan. 2022.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 23, p. 01-18, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230076>. Acesso em: 14 jan. 2022.

VIEGAS, L. T. Um estudo sobre a constituição de um centro de atendimento educacional especializado: a reconfiguração da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 109-119, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15371>. Acesso em: 23 jan. 2022.

VLIESE, E. C.; PLETSCH, D. M. Plano Educacional Individualizado (PEI) e Currículo: *In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR* - Práticas e diálogo. 21 a 23 de outubro 2014, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/39-vliese\\_e\\_pletsch.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/39-vliese_e_pletsch.pdf). Acesso em: 23 jan. 2022.

# CAPÍTULO 19

## O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de submissão: 20/04/2022

Data de aceite: 05/05/2022

**Talia Rodrigues**

Universidade Comunitária da  
Região de Chapecó  
UNOCHAPECÓ

<http://lattes.cnpq.br/0766081685474972>

**RESUMO:** O presente artigo trata sobre o tempo e o espaço na Educação Infantil, tendo como foco de pesquisa o livro “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire, com primeira edição em 1983. Como problema de pesquisa trazemos: “Como organizar o tempo e o espaço na educação infantil de maneira que contemple e respeite a criança?”. Partindo das questões de pesquisa: “Que elementos a teoria apresenta sobre a organização do tempo e espaço na educação infantil?”, “De que forma a professora Madalena organiza o tempo e o espaço da criança na educação infantil?”, “Como as crianças apresentadas no livro “A paixão de conhecer o mundo” se envolvem/são envolvidas na organização do tempo e do espaço?”. Este trabalho apresentou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Os dados foram analisados de forma qualitativa, buscando descrever como a professora organiza o espaço e tempo na Educação Infantil.

O livro foi escolhido porque narra a realidade de uma professora brasileira, com uma experiência antiga, porém, ao nosso ver, muito atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tempo e espaço. Educação Infantil. Madalena Freire.

### TIME AND SPACE IN CHILDHOOD EDUCATION

**ABSTRACT:** This article deals with time and space in early childhood education, focusing on the book “The passion to know the world” by Madalena Freire, with its first edition in 1983. As a research problem, we bring: “How to organize the time and space in early childhood education in a way that contemplates and respects the child?”. Based on the research questions: “What elements does the theory present about the organization of time and space in early childhood education?”, “How does Professor Madalena organize the child’s time and space in early childhood education?”, “How do children vital in the book “The passion to know the world” get involved / are they involved in the organization of time and space?”. This work was presented as a qualitative research of bibliographic nature. The data were formed in a qualitative way, seeking to describe how the teacher organizes the space and time in Early Childhood Education. The book was chosen because it narrates the reality of a Brazilian teacher, with an old experience, however, in our view, very current.

**KEYWORDS:** Time and pace. Child education. Madalena Freire.

## 1 INTRODUÇÃO

A principal motivação para sustentar este trabalho tem como base o estágio de educação infantil, o qual mostrou a importância que o tema possui para a sociedade e para o desenvolvimento das práticas educativas, tendo em vista a importância do tempo e espaço para a Educação Infantil. Podemos afirmar que estudar essa temática aprofunda a compreensão das novas estruturas, pois a rotina possibilita às crianças uma percepção de segurança e domínio do espaço e do tempo que passam na escola, porém, muitas vezes a rotina é inflexível (“engessada”), de forma que não considera a criança e seu tempo.

A organização da rotina das crianças na Educação Infantil nos faz pensar que a sequência das atividades diárias deveria ser antes de tudo o resultado da leitura de cada criança, a partir de suas necessidades e curiosidades, assim, organizando o trabalho contando com a participação de cada uma delas, focado nelas. Porém, nas instituições analisadas, percebemos que, na maioria das vezes, a rotina é fixa e não respeita o tempo das crianças.

Devemos pensar que, tanto nos espaços internos quanto externos, é necessário propor às crianças experiências múltiplas, que estimulem sua imaginação, experimentação e criatividade. Para realizar todas essas atividades é importante organizá-las tendo em vista às necessidades biológicas de cada indivíduo (como alimentação e higiene) e observando a ideia de que os espaços físicos e sociais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajudam a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas e lúdicas.

Para aprofundar a temática da organização do tempo e espaço na Educação Infantil, buscamos no livro “A paixão de conhecer o mundo” de Madalena Freire, com primeira edição em 1983, práticas que potencializam a criança na organização do tempo e do espaço, a fim de auxiliar na reflexão sobre possibilidades práticas de considerar as crianças no contexto da organização do tempo e do espaço da educação infantil.

Apresenta como problema a seguinte questão: como organizar o tempo e o espaço na educação infantil de maneira que contemple e respeite a criança? Partindo das seguintes questões de pesquisa: que elementos a teoria apresenta sobre a organização do tempo e espaço na educação infantil? De que forma a professora Madalena organiza o tempo e o espaço da criança na educação infantil? Como as crianças apresentadas no livro “A paixão de conhecer o mundo” se envolvem/são envolvidas na organização do tempo e do espaço?

## 2 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para refletirmos sobre a infância e as crianças, precisamos analisar os direitos das crianças na sociedade, segundo Kramer (2000), as crianças têm seus direitos negados, baseando-se em uma ideologia de desigualdade criada pela sociedade, passam a enfrentar novos desafios para conquistar o reconhecimento e a igualdade. A indagação inicial consta em saber qual o papel social da infância na sociedade moderna e a importância da história da infância.

Como cidadãos que passaram a ter direitos, as crianças começaram a serem vistas como sujeitos participantes da história, todavia, se viu a necessidade e a busca constante pelo reconhecimento da criança e a valorização da infância. Sabe-se que a visão de infância, é construída socialmente e historicamente, variando no seu status social. Portanto, o conhecimento sobre as crianças não é natural, e sim baseado em uma construção da sociedade, compreendê-las é um desafio. Isso é esclarecido com base na ideia de Kramer (2000) quando cita:

[...] educar crianças e jovens neste contexto é o desafio. Políticas para a infância precisam ter como horizonte humanização e resgate da experiência, para que as crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento. [...] (KRAMER, 2000, p. 11).

Se levarmos em conta os contextos atuais: econômicos sociais e culturais, percebemos que toda a ideia de desigualdade vem acompanhando a história da humanidade. Assim como encontramos no trecho em que Kramer (2000) cita essa ideia:

[...] O desaparecimento da infância ou do conceito infância está relacionado à destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Valorizar a infância e lutar pela sua não destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente- a que visa a defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar (KRAMER, 2000, p. 12).

A partir disso, indagamos a seguinte questão, a quem estaria a responsabilidade dos cuidados da infância? Pois, analisando a história, segundo Rizzini (2011), foram muitas as mãos em que passaram tais crianças. As criações de ONGs e leis governamentais vêm fazendo seu papel na sociedade contemporânea, depois de muita luta, obteve-se resultados consideráveis e hoje contamos com uma legislação que defende e protege as crianças e os adolescentes.

Baseados em Gondra (2010), obtemos a ideia de infância como algo forjado a tratar do sentido da existência da criança, como uma base para analisar a fase da vida. Gondra (2010, p. 196) relata essa questão dizendo “[...] quando me refiro à emergência



da infância, procuro jogar com um duplo sentido da expressão. Em primeiro sentido, é possível associar o termo emergência a ideia de uma situação crítica, limite, que requer ações urgentes [...]”.

Em meados do século XXI, estamos diante dessa luta constante por direitos e não podemos nos conformar com o fato de crianças ainda serem vistas, muitas vezes, como os sujeitos que “virão a ser”. Precisamos, com todas as forças, defender a educação, olhando cada vez mais para a infância e garantindo a participação efetiva das crianças. Também não podemos apenas pensar na criança como quem tem direito, mas sim em criança como ser humano, com sentimentos.

Há crianças que nascem com uma posição social e acabam se adequando a ela, isso é muito comum e real. A realidade da sociedade atual não é transparente, nota-se um grande índice de desigualdades, enquanto uns tem muito, outros tem muito pouco.

[...] se entendemos a infância como uma ideia construída com base a um sistema normativo, analisar aspectos do discurso médico sobre a infância e das idades da vida, e outras racionalizações e formas de exercício de poder sobre os corpos e sobre as populações, foi uma tentativa de dar a ver parte desse sistema regulatório que inventou e atualiza ideias de infância que legitimamos e reproduzimos. [...] não interessa discutir o número nem a designação das etapas da vida [...] (GONDRA, 2010, p. 209).

Sendo assim, a ideia de emergência vem justamente ao encontro de uma crítica que requer ações urgentes, levando em consideração o reconhecimento da infância e o aparecimento da legitimação da concepção de novas etapas da vida, sendo consideradas todas importantes. São pequenos seres, passíveis de descrição para medidas globais, sociais, políticas e educacionais.

### 3 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os pensamentos e inquietações sobre a organização do espaço/tempo nos refletem a importância de considerar um olhar atento para as práticas pedagógicas. Desta forma, observamos que as instituições de Educação Infantil estão sempre se reinventando para organizar esse espaço/tempo, tendo em vista que estão formando cidadãos e que desde pequenas as crianças podem ser protagonistas do espaço e do tempo que vivenciam, mas para isso precisam de abertura e incentivo dos adultos, que são responsáveis por essa organização.

Pensar em como estão ou como serão organizados os momentos do brincar, do lanche e do descanso é tarefa dos educadores, levando em consideração o objetivo principal que é proporcionar o desenvolvimento integral das crianças nos ambientes educacionais.

Para Barbosa (2006), as rotinas pedagógicas da Educação Infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. É importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvam nossas próprias crenças e ações. Devemos compreender que as rotinas escolares se fazem presente não apenas dentro das salas, mas abrangem todos os espaços, internos e externos.

Assim, para Martins (2010, p. 24) em uma instituição de Educação Infantil, são principalmente as crianças e os adultos quem compartilham esse espaço e quem lhe atribuem um conteúdo social. Quando agem sobre o espaço, o fazem sobre uma realidade social e cultural da qual fazem parte.

Barbosa (2006), propôs através de sua obra, uma leitura do cotidiano imposto pelas instituições nas rotinas, a autora nos faz refletir sobre como as escolas estão vinculadas às “regras”, que se dão através da organização social. Sendo assim, a rotina pedagógica é de suma importância para auxiliar na organização espaço/tempo das instituições de Educação Infantil, sempre dando ênfase na particularidade de cada criança, porém, elas não podem se tornar “rotineiras”, ou seja, sempre da mesma forma.

Neste viés, para Rodrigues da Luz (2015), pensar no tempo da criança e nas suas escolhas dentro de um coletivo não é uma tarefa fácil, muito menos de pouca validade. As propostas pedagógicas relacionadas à primeira infância nos fazem defender que é fundamental que o pedagogo conheça cada criança que está presente no ambiente escolar sempre observando os interesses individuais e coletivos. Desse modo, o adulto deve estar atento aos comportamentos de cada criança para que não ocorra nenhum tipo de rotulagem e sim o respeito às diferenças.

Barbosa (2006), observou que na estruturação da organização temporal das rotinas designadas para as crianças pequenas, as atividades são mais lentas, demandando um tempo maior para que seja possível sua conclusão, diferentemente da pré-escola, em que as rotinas são do “modelo escolar”. As rotinas surgiram como sugestões para organizar espaço/tempo e as atividades propostas, as quais, geralmente, não são teorizadas e acabam virando um esquema que nos diz em que momento o fazer é adequado. Portanto Barbosa (2006), declara que:

As rotinas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (BARBOSA, 2006, p. 1).

Outro aspecto importante é o espaço físico, que pode colaborar ou não para a construção cognitiva dos sujeitos e, coincidentemente, impõe alguns limites ou ajuda

na criação de diferentes ambientes, sempre contando com o auxílio das crianças e proporcionando a elas um espaço rico e desafiador, oportunizando-as a viverem diversas experiências e assim ampliando suas possibilidades de aprendizado e suas formas de se expressar. O ambiente nos diz muito sobre a compreensão da infância, os entendimentos sobre seu desenvolvimento e como devemos atuar na sala de aula. O olhar para esse ambiente é muito importante para a elaboração de uma pedagogia da Educação Infantil de qualidade, que respeite as crianças e a infância.

Observamos que não é fácil organizar uma rotina, para o adulto é algo repetitivo e desnecessário, porém para a criança é algo fundamental e que ajuda a se situar no ambiente, fazendo com que se sinta mais segura, tendo autonomia e compreensão de quais atividades serão realizadas e em qual momento. O que é importante ter claro é que esta rotina não deve ser estanque, rígida, ela precisa ser flexível e contextualizada. Portanto, não temos um “modelo” de rotina a ser seguido, e sim, a observação e relação com as crianças como princípio da organização e planejamento da rotina.

Para que seja possível a construção dessa rotina, a professora deve olhar a criança como um sujeito ativo, que tem capacidade de expôr sentimentos, amizades e curiosidades. Deste modo, compreendemos a rotina como algo que deve ser realizado cotidianamente, mas não significa que ela deve ser seguida à risca sem alterações, portanto, a rotina pode e deve sofrer alterações quando necessário durante o decorrer do ano letivo.

Barbosa (2006) afirma que a rotina se faz necessária para a organização do tempo/espaço e das atividades nas instituições de educação infantil. Tanto na educação infantil quanto nas pré-escolas ela proporciona autonomia e segurança para as crianças. O pedagogo pode organizar a rotina em variados momentos, como: a hora da roda, das atividades, do lanche, da higiene, da brincadeira e das atividades extraclasse.

Devemos considerar que as rotinas não são fixas/mecânicas, mas sim, tanto as atividades quanto os horários em que serão desenvolvidas podem sofrer modificações. Neste segmento, a organização do espaço/tempo na Educação Infantil é algo revelador, o modo como ocorre a organização da sala, dos materiais e dos objetos presentes no espaço nos dizem muito sobre as concepções que orientam as práticas pedagógicas de cada professor.

Se partirmos da concepção de que a criança é um sujeito ativo e que tem liberdade de expressão, ela deve ter visibilidade sobre as atividades individuais e coletivas, assim valorizando sua participação, sempre que as crianças ajudam na organização da sala com suas produções elas se sentem potencializadas, pois tiveram reconhecimento do pedagogo.

As instituições de educação infantil passam a observar que o espaço/tempo é um mecanismo que tem grande importância, o professor deve construir uma proposta em que a criança é a autora junto com ele, assim havendo a troca de conhecimento, e observando a criança como um todo, pois qualquer espaço pode tornar-se propício a aprendizagem, desde que o espaço esteja adequado para tal prática e projeto pedagógico.

Para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória para ela e para a sua educadora, é necessário que haja dois fatores fundamentais: Que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionada com o seu desenvolvimento (TARDOS, 2011, p. 43).

Vindo ao encontro de Tardos (2011), devemos compreender que para o bebê a liberdade de movimentos significa a possibilidade de descobrir “ativamente”, com autonomia, de experimentar, de aperfeiçoar, e de viver, por isso é importante que se tenha um espaço adequado para a criança, com brinquedos que a motivem e ajudem para o seu desenvolvimento. Portanto, a criança precisa de autonomia para expressar suas vontades e desejos nas instituições de Educação Infantil, e assim descobre formas para brincar com objetos e brinquedos da sua escolha e desde pequena participa ativamente do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim compreendemos que a criança precisa ter sua autonomia de forma mediada pelo adulto, os adultos precisam entender que a criança tem sua opinião e sabem o que querem e a hora que querem, ou seja, nada deve ser forçado, devemos respeitar o tempo de cada criança porque nem todos são iguais, devemos ser afetivos com as crianças, criando um vínculo, olho no olho, interação, ter um espaço adequado para o momento do brincar com os brinquedos, pois cada detalhe tem total importância nessa etapa da vida da criança, mas sim, em um espaço e tempo organizado, contextualizado.

#### **4 CONTEXTUALIZANDO A OBRA E A PROFESSORA MADÁ**

Madalena Freire é professora, educadora e pedagoga. Sua perspectiva é desenvolver a reflexão sobre a arte de educar, usando como instrumento a arte da pedagogia. Madalena Freire desenvolve sua proposta de educação com olhar preocupado para a Educação Infantil, sendo uma educação progressista, destaca em suas elaborações as teorias e os princípios freireanos, que dão base ao seu percurso acadêmico e profissional.

Sendo autora de vários artigos e publicações, ganhou maior destaque e reconhecimento com as publicações dos livros “A paixão de conhecer o mundo” (1983) – livro que referencia com mais ênfase este artigo –, e o livro “Educador” (2008).

Conforme Freire (1995), o educador lida com a arte de educar, que envolve mediar a relação direta com a criança. Madalena deixa claro que não acredita na proposta de transmissão de conhecimento, e sim, na ideia de que educador é todo aquele que trava e constrói uma situação educativa, que faz mediação.

A partir desse viés, Madalena elaborou o livro “A paixão de conhecer o mundo”, com relatórios criados com as crianças no período em que Madá, assim chamada pelas crianças, lecionava na Escola Criarte (1978) e na Escola da Vila (1981). Suas aulas eram uma mistura de lúdico com o concreto, não bastava apenas ver, ouvir e tocar, era necessário contextualizar as sensações vivenciadas pela cultura, família e pelo grupo. Sendo assim, seu trabalho era baseado naquilo que as crianças demonstravam interesse, tendo como intuito, tornar a criança participante ativa do processo de ensino aprendizagem.

Quando impossibilitamos as crianças de conhecer a realidade, acabamos alienando-nos na construção do conhecimento, pois, segundo Freire (1995), é necessário tornar vital o ato de conhecer, assim como o de comer e dormir. A construção do conhecimento, assim como os processos de aprendizagens que ocorrem em grupos, deve ser significativa.

O livro “A paixão de conhecer o mundo” apresenta três relatórios, sendo os dois primeiros do tempo em que Madalena trabalhava na escola Criarte, em 1978. O primeiro relata sobre fevereiro e março e o segundo sobre o período de agosto e setembro, que ainda retratavam, conforme Freire (1983), uma prática ainda presa a uma visão menos dinâmica, focada no trabalho e seus objetivos. Esses dois relatórios eram baseados na vivência e nas curiosidades das crianças, com a turma que era composta por 17 crianças da faixa etária de quatro anos. Já sobre o terceiro relatório, Freire (1983, p. 15) afirma: “Comecei a viver desde aí o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado”. Esse terceiro relatório corresponde ao período de 1981, o qual a professora Madalena trabalhou na Escola da Vila, com crianças de cinco e seis anos.

Um de seus objetivos era buscar compreender as atividades espontâneas das crianças, pelas quais ia compreendendo os interesses individuais e coletivos e, com isso, as propostas de trabalho surgem das crianças e com mediação da professora Madalena. A partir da análise do livro elencamos alguns temas/categorias que achamos importantes para o trabalho na Educação Infantil. As categorias que organizamos para análise foram “organização do espaço e do tempo” e “uma prática de respeito à criança”.

## 5 MADÁ E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO

Ao analisarmos o livro “A paixão de conhecer o mundo” (FREIRE, 1983), identificamos que Madalena construía diariamente com as crianças uma rotina de

trabalho, a qual tinha por objetivo situar esses alunos na organização do espaço e do tempo definidos pelo grupo. No decorrer do ano a professora e as crianças elencaram símbolos para representar cada parte da rotina, e com o jogo simbólico adquiriram a capacidade de representar e se apropriar da sua realidade, levando em consideração o seu “faz de conta”. Segundo Freire (1983), “é construindo representações, símbolos, que a criança registra, pensa e lê o mundo.” Com base nisso, Madalena se preocupou em observar o que as crianças assimilavam sobre a rotina e quais objetos estavam fazendo sentido e transmitindo significados para as crianças, pois foi através da simbologia que elas conquistaram suas próprias responsabilidades.

Um símbolo representava o lanche, outro o parque, e assim por diante. Sendo que a história era o indicador de tempo para o final da aula. O marco para representar o lanche era uma lixeira em cima da mesa, já o momento de parque era marcado por uma trouxa. Todos esses símbolos foram modificados no decorrer do tempo e com isso, se constituiu pelas próprias crianças uma preocupação de manter tudo em ordem, para uma melhor organização.

O principal objetivo do nosso empenho está sendo o desenvolvimento do grupo como um todo, do que se resulte que as crianças se descubram membros. Tendo em vista esse eixo central, estabelecemos uma rotina de trabalho que tem como objetivo situar as crianças no espaço e no tempo definidos e concretos: – A gente vai para o parque\* Depois do lanche, não é? \*\* – Já chegou a hora da mãe chegar? (Referindo-se a hora da estória) – Depois do parque é que vem a estória, não é? – Já acabou a roda? Vamos desenhar? – Ficamos tanto tempo na roda que chegou até a hora do lanche. É através dessa rotina que mais adiante trabalharei a estruturação da ação espaço temporal. É importante desde logo salientar que, de maneira alguma, essa rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõem a sua inversão, ou a professora, baseia-se na observação no grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina. Temos iniciado geralmente nossas atividades às 8h30. Nos reunimos, então, na sala, para nossa conversa na roda. Às 9h00 desenvolvemos uma atividade coletiva, onde é lançada uma proposta de trabalho para o grupo, em qualquer área. [...] às 10h00 lanchamos e em seguida vamos para o parque. Às 11 e voltamos a sala onde desenvolvemos atividades no ateliê, objetivando a pesquisa individual com múltiplas opções: marcenaria, modelagem-barro, desenho, colagem e etc. As 11h45 entre aspas hora de estória” (FREIRE, 1983, p. 19-20).

Com base nessa rotina construída pelo grupo, Madalena trabalhava o espaço e o tempo, pois a rotina também representava espaços diferentes de realização, de encontro. Assim, as crianças aprendiam a se conhecer no grupo, na individualidade e também no espaço e no tempo.

Devemos observar que o professor e as crianças estão diariamente interagindo em grupo e isso sempre leva a construção do conhecimento, também é necessário perceber a importância do mediador para auxiliar em momentos individuais de

cada criança. “Cabe lembrar que, embora a escola seja um espaço coletivo, é muito importante que existam momentos de produção, sistematização e reflexão individual e principalmente, que o professor diferencie o discurso, a explicação, a mediação levando em conta as diferenças e as singularidades identificadas entre as crianças” (GAULKE, 2012, p. 48). Portanto, o professor e as crianças ensinam e aprendem uns com os outros, assim cada criança é protagonista, tornando-se ativa e contribuindo para seu próprio desenvolvimento.

O que é a “hora da conversa na roda”? Antes de iniciarmos nossas atividades nos sentamos em círculo e conversamos. Essa conversa gira em torno de vários assuntos: – Novidades que trazemos para mostrar ao grupo. – Qualquer acontecimento que impressionou de algum modo uma criança. – Bichos para o nosso “Museu”. – O que vamos trabalhar hoje? – O que combinamos ontem para fazer hoje? – Quem não veio a escola? – Quem veio? Etc. [...] A hora de “conversa na roda” vem sendo muito importante para as pessoas desse grupo: – Hoje eu falei pro meu pai para vim cedo, pra hora da roda... – Eu tenho uma coisa pra contar mas só na hora da roda... – Cadê a roda! (Uma criança que teve um problema com outra veio a roda para falar dele ao grupo). – Eu trouxe um bico para o museu que eu vou mostrar na roda, etc. Um outro dado importante da “conversa da roda” é a possibilidade de um conhecimento maior das crianças entre si, e da professora com relação a elas e vice-versa (FREIRE, 1995, p. 20).

Sendo assim, a hora de conversa tem sido muito importante para as crianças, pois é nesse momento que suas opiniões e ideias são apresentadas, assim tornando este acontecimento mais significativo. “Acredito que as crianças possam ser protagonistas da relação professor- aluno-conhecimento. Mas, para que isso ocorra, a relação precisa se constituir com abertura para o protagonista infantil, como um tempo traço espaço em que as crianças podem exteriorizar seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, conversar, negociar”. (GAULKE, 2012, p. 56).

Em vários trechos, o livro apresenta as falas concretas das crianças, seus maiores questionamentos, dúvidas e curiosidades sobre o conhecer o mundo, mas as crianças só construíam o conhecimento científico através da mediação de Madalena, que a todo instante instigou as crianças e as permitiu a exposição de seus pensamentos.

As atividades que Madalena propôs para as crianças são feitas de forma coletiva, sendo assim cada criança expressa seu esforço individual e coletivo. Com isso, ela realiza os melhores projetos, que surgem da curiosidade e das diferentes situações vivenciadas pelas próprias crianças. Os momentos de rodas de conversas, ou momento da roda – assim nomeado pelas crianças –, aconteciam em vários períodos do dia, sempre que surgia uma curiosidade sobre algo, para expor ideias, queixas ou novos projetos, as crianças tinham liberdade para solicitar esse momento ou até o antecipar.

## 6 UMA PRÁTICA DE RESPEITO À CRIANÇA

Adentramos para desvendar sobre a importância da atividade coletiva, pois a proposta é exatamente ressaltar a importância de cada um individualmente, na construção com o grupo e também a importância do grupo para seu próprio crescimento (por meio da prática de grupo) e, para isso, assim como Madalena, acreditamos que o melhor jeito de organizar a aprendizagem nas instituições educativas é a utilização de projetos.

Os projetos se baseavam naquilo em que as crianças queriam aprender, eram construídos com a participação das crianças e de Madalena. O projeto dos animais surgiu da curiosidade das crianças, originada da história contada por Madá sobre o tubarão anequim, pois as crianças ficaram entusiasmadas com o tamanho que ele tinha (12m) e registraram na sala de aula, e foi se estendendo nas paredes do parque, pois aquele espaço construído/ desenhado fazia parte de cada um ali presente. “Todo esse processo de busca e descoberta nos desvela o processo educativo, a educação como um ato de conhecimento, “que nunca se esgota, que é permanente e vital” (FREIRE, 1995, p. 54). A partir dessa curiosidade sobre o tubarão surgiram várias outras, uma delas foi o episódio da borboleta, em que houve o questionamento: “ a borboleta põe ovo?”, as crianças e até mesmo Madá ficaram surpresas ao descobrirem que aqueles pequenos pontos brancos na parede eram pequenos ovos de borboleta.

– Oba! oba! – Viva! viva! Será que é mesmo ovo de borboleta? – É sim, Madalena! Olha ela aí do lado! – É... e está morta. – Coitada põe tanto ovo que morreu.... Vamos contar quantos tem? – 230 ovos... – Até cansei de contar... E o que será que vai sair daí?... – Borboleta. Ora! Já direto? – Não... vamos estudar amanhã no livro, pra gente saber? – Vamos (FREIRE, 1995, p. 54-55).

Madalena construiu um novo projeto sobre os ovos de borboleta, no dia seguinte. Por meio das pesquisas feitas no livro foi descoberto que dos ovos saíam as larvas, que iriam crescer e logo se tornariam lagartas, assim se transformando em casulos e por fim em lindas borboletas. Conforme faziam as descobertas, as crianças foram registrando por desenhos no quadro da sala que era chamado de “quadro das descobertas” e se ainda houvesse dúvidas era anotado no “quadro de dúvidas”.

Madá foi instigando e sanando as dúvidas das crianças e na semana seguinte, no momento da roda, questionou as crianças sobre os ovos de borboleta, e, de repente, olharam na parede e avistaram bolinhas pretas se mexendo... Eram as larvas saindo do ovo.... As crianças se emocionaram. Depois desse momento, Madá propôs que as crianças registrassem a história da borboleta e foi nesse momento que se iniciou a ideia de construir o “livro do pré”.



Madalena, além de estimular a curiosidade das crianças instigando-as com diferentes provocações sobre novas descobertas, aguçava a possibilidade de ter as famílias envolvidas juntamente em seus projetos. “[...] Madalena percebe, a partir de pistas deixadas pelas crianças, que pode mudar alguns aspectos da sua prática, como por exemplo envolver os pais na aprendizagem das crianças a partir de bilhetes enviados pelo grupo (GAULKE, 2012, p. 70).”

Ressaltando a importância da participação efetiva neste processo, Freire afirma:

Acredito que nesse processo de descobrir, conhecer o mundo, estamos todos nós juntos: eu, as crianças e vocês pais. É importante que as crianças percebam que o professor não é dono do saber, que seu pai, os pais também sabem. Que podem vir a escola TROCAR conhecimentos conosco (FREIRE, 1995, p. 57-58).

Madalena procurava envolver as crianças deixando-as à vontade, pois pensava sempre na organização do tempo e do espaço para realização das atividades, tendo como foco a participação das crianças. Com isso as encorajava ao trabalho coletivo e ao convívio em grupo, respeitando as especificidades de cada um. Neste momento, ela criou e recriou, reinventando a ideia a do lanche coletivo, valorizando os momentos em grupos, pois, acrescenta:

Tenho lançado com frequência proposta de lanche para todo o mundo, onde venho pretendo viver o prazo de comermos todo juntos. Antes cada um estava nas suas mesas e eu ficava de fora. Falei sobre isso com o grupo. Disse que não gostava de ficar por fora e fiz uma proposta: comemos como num piquenique em volta de uma toalha redonda, todo juntos. Aceitaram (FREIRE, 1995, p. 59).

No dia seguinte, para o lanche: pão e requeijão. Em volta da toalha no chão, enquanto se alimentavam, Madalena chamou a atenção das crianças, despertando a curiosidade de como esse pão havia sido feito. Com o interesse das crianças, lançou a sugestão de chamar “O Gogui” para ensiná-los a fazer este pão. Com entusiasmos e respostas de boca cheia, surgindo frases de confirmação, “manda o Bilhete”, Madá organizava mais uma visita, para a experiência culinária, a receita foi “o pão do pai do Acauã”.

Chamamos a atenção na articulação que Madalena utilizou como ferramenta de trabalho para dar autonomia na voz das crianças, os bilhetes as possibilitaram liberdade de expressão, construindo a importância da comunicação das crianças com as famílias, que constrói um sentimento forte a elas, as encorajando a expressar suas vontades e particularidades, as fazendo perceber que poderiam utilizar dessa ferramenta sempre que achassem necessário. Madalena tinha muita facilidade em articular os projetos, trabalhando sempre de forma interdisciplinar, ela conseguia articular os saberes das crianças com os conhecimentos científicos e conhecimentos que a professora queria trabalhar.

## 7 TEMPO E ESPAÇO DE CONHECIMENTO PARA ALÉM DA SALA

Percebemos no livro que o tempo é organizado de forma em que as crianças possam usar os diferentes espaços da escola. Em suas experiências, Madá instigava e dava autonomia às crianças, deixando e oportunizando a organização da rotina, sendo que eles podiam dar suas opiniões do andamento do dia. Isso era feito na roda, cada um pedia a palavra quando gostaria de falar, podiam comentar sobre diferentes assuntos.

O conhecimento se dá por intermédio de experimentações, isso já ficou claro, mas é necessário compreender o que e quais apropriações as crianças estão levando em consideração, aos níveis de aprendizagens. Madalena, em todo processo de aprendizagem, incentiva de diferentes formas o desenvolvimento de expressão das crianças, com essa prática, analisa com um olhar voltado na importância de as crianças registrarem seus próprios conhecimentos, portanto defende a prática do desenho e das hipóteses de escrita. Madalena sempre proporcionou às crianças atividades coletivas objetivando a educação em cidadania, mesmo ocorrendo as atividades em grupo, buscava incentivar as práticas individuais a fim de valorizar a participação e a criatividade de cada criança.

Ao mesmo tempo em que Madá tinha essa flexibilidade com as crianças, buscava demonstrar que estava ali para aprender juntamente com elas e orientá-las quando necessário. Em um momento na ida ao parque, um grupo de crianças estava brincando com a areia, elas estavam fazendo uma “Sopa Venenosa”, Madá ficou curiosa com a ideia que surgiu e levou isso para a roda de conversa, na sala ela construiu uma história instigando a imaginação das crianças. Após a história, Madalena questionou-as se elas já haviam feito uma sopa de verdade. Percebemos que isso só é possível porque a professora organiza o tempo de forma que possa fazer parte o inusitado, os saberes das crianças.

Buscando conhecer cada criança, Madalena observava os detalhes das interações do grupo, levando em conta as relações das crianças entre si, e as relações das crianças com a professora. Diante da escuta atenta sobre a Sopa venenosa surgiu um novo projeto e uma ideia de cozinhar no dia seguinte, no outro dia, antes de fazer a sopa das crianças, aprenderam sobre os alimentos que faziam parte da receita, quando Madá começou a explicar sobre os vegetais, as suas cores e tamanhos as crianças começaram a usar de sua imaginação.

A cada atividade realizada surgia outra curiosidade das crianças. O espaço oferecia diversas situações e possibilitava à criança usar sua criatividade e aprender de corpo inteiro. Madá sempre buscou compreender o processo educativo como um ato de busca ao conhecimento, buscando a compreensão das crianças no espaço que estão inseridas, pois é a consciência do corpo com o meio.

## 8 ESCUTA ATENTA ÀS CRIANÇAS

Madalena trabalhava com projetos ricos, que surgiam da observação e escuta atenta das crianças. A maioria dos temas surgia da observação dos fenômenos naturais, animais e de vivências. Com isso, adentramos a ideia de que a educação infantil precisa ser pensada e planejada a partir da ética do respeito à criança, o saber olhar e ouvir cada criança, pois se faz necessário respeitar suas especificidades e seu próprio tempo na aprendizagem.

Dentro dessa relação de cooperação respeito está também implícito um comportamento crítico, diante de tudo isso, na relação entre eles e comigo. Pude constatar esse comportamento dias atrás quando num período onde eu estava mais cansado e, portanto, sem muita paciência, fui mandando sair, sem muita “conversa”, um grupo de crianças que estava na sala, quando já deviam estar no parque. Ao voltarem de lá convocaram uma reunião para discutirmos: – Briga com a Madalena. Confesso que fiquei surpresa e perguntei: – Que briga? – Você toda mandona, falou alto, pra sair da classe, quando a gente estava trocando o papel de carta... – Nós não gostamos de sus e até fizemos uma reunião no parque. Respondi que tinha inteira razão nas suas críticas, pedi desculpas e expliquei que naquele dia, especialmente, eu estava muito cansado, e se por acaso acontecesse aquilo outra vez eles me chamassem atenção, pois isso me ajudaria. Neste mesmo dia, surge uma discussão entre duas crianças, eu vou conversar com as duas, e alguém chega junto de mim e fala baixinho: – Calma, Madalena três. Calma.... Agradece ajuda, ainda muito cansada, mas numa alegria imensa fui conversar com os dois (FREIRE, 1995, p. 111).

Isso só foi possível acontecer pela relação de confiança estabelecida entre a professora e o grupo, Madalena aproveitou a situação para demonstrar para crianças os possíveis conflitos, entretanto foi uma autopercepção de que sua prática estava norteadada da igualdade, pois numa prática pedagógica em que se cria sujeitos críticos, discussões, indagações e questionamentos são sempre bem-vindos. Madalena buscou inserir na roda de conversa não somente assuntos relacionados à rotina, mas sim conflitos vividos diariamente. Para Madá a escola é um espaço de troca de conhecimento, portanto, nele é importante que a criança use a sua voz e, ao mesmo tempo, é necessário que o pedagogo a escute para que ocorra uma relação aberta entre ambos.

Toda criança tem voz e precisa ser ouvida, a criança pensa sobre tudo e fala sobre tudo, ela não é neutra no espaço escolar. Quando nós as escutamos, aprendemos com elas e construímos empatia com o grupo, auxiliando a formarem-se cidadãos críticos.

## 9 METODOLOGIA

Este trabalho apresentou-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e, segundo Dimitruk (2016), “A pesquisa bibliográfica consiste num conjunto sequencial de procedimentos planejados para recolher, analisar e sintetizar

as principais atribuições teóricas sobre o assunto, assim como para elaborar um texto escrito sobre o projeto de estudo, que buscará na teoria e na análise de um livro teórico-prático, responder os problemas e as questões propostas.”

A análise bibliográfica foi sobre o livro “A paixão de conhecer o mundo”, escrito por Madalena Freire e publicado pela primeira vez 1983. A pedagoga Madalena Freire possui grande experiência profissional na área da educação, usa uma prática pedagógica construtiva e trabalha na formação de professores desde 1981. Seu livro é montado mediante relatórios como professora de Educação Infantil. Seus relatórios são frutos de um trabalho em que as crianças têm ampla participação, não só como resposta ao estímulo da professora, mas como sujeitos construtores de seu próprio conhecimento.

Nesse diálogo aberto em suas aulas, percebemos também o envolvimento que ela propõe aos pais das crianças, os quais correspondem de forma positiva, sempre aceitando seus convites e fornecendo os materiais necessários para trabalhar os assuntos propostos.

Os dados serão analisados de forma qualitativa, buscando descrever como a professora organiza o espaço e tempo na Educação Infantil. Escolhemos esse livro porque narra a realidade de uma professora brasileira, com uma experiência antiga, porém, ao nosso ver, muito atual.

Nesses relatos são descritos práticas que respeitam a criança, trazendo elementos para pensarmos como a professora pode organizar o espaço e tempo considerando as potencialidades dos alunos.

## 10 RESULTADOS

Percebemos que a professora Madá respeitava e compreendia as crianças, e isso é muito importante para a prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil, pois, toda criança tem voz e precisa ser ouvida. A criança pensa sobre tudo e fala sobre tudo, ela não é neutra no espaço escolar, quando nós as escutamos, aprendemos com elas e construímos a empatia com o grupo.

A prática de Madalena respeitava o tempo das crianças, que eram envolvidas na prática pedagógica em diferentes momentos. A ideia central das proposições era a participação ativa das crianças, nas quais elas diariamente construíam ações de interações individuais e coletivas no seu espaço e tempo.

O tempo e o espaço são dois aspectos importantes na concepção de Madalena Freire, por isso, ela proporciona às crianças diversos momentos, utilizando tanto os espaços internos quanto externos. O tempo e o espaço localizam a criança no ambiente educativo de forma que possibilita a participação e a criatividade de cada uma.

## 11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promovendo a identidade pessoal de cada criança e seu desenvolvimento, concluo que Madalena ressalta a importância de as educar no sentido de observar, possibilitar, escolher e categorizar interações com os diferentes conhecimentos.

A escuta atenta às crianças acontecia diariamente na prática de Madalena, tendo como principal espaço de escuta a “Roda de conversa”. Na roda as crianças podiam se comunicar livremente, dar opiniões e auxiliar a organização do próprio tempo (rotina) do grupo.

Percebemos que a relação construída entre professora e crianças era de confiança e de reciprocidade, o tempo para falar não era restrito, as crianças não hesitavam em dar opinião e/ou em solicitar uma reunião, porque a professora havia ensinado que nesta relação as crianças tinham espaço e tempo para compartilhar saberes, angústias e felicidade.

Concluímos que o tempo e o espaço precisam ser organizados com base nas características de cada turma, por isso, não podemos “copiar” a prática da Madalena, mas sim nos inspirar nela.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, M. **Biografia. Tantas Palavras consultoria pedagógica**. Disponível em: <http://www.tantaspalavras.com.br/palestrante-conferencista/profa-dra-madalena-freire>. Acesso em: 1 jun. 2020.

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: protagonismo compartilhado**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

GONDRA, J. G. **A emergência da infância**. Belo horizonte. Educação em revista, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr., 2010.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Revista Teias, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2000.

MARTINS, R. de C. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

OSTETTO, L. E. **Deixando marcas na prática do registro no cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2011.

RIZINNI, I; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez 2011.

RODRIGUES, L. da L. **O tempo/espaço na educação infantil**: um olhar para as práticas pedagógicas no último ano da educação infantil. 2015. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015.

TARDOS, A; SZANTO- FEDER, A. **O que é autonomia na primeira infância?** In: FALK, J. (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin Ed, 2011.

# CAPÍTULO 20

## TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DEL INSTITUTO MÁRTIRES 20 DE FEBRERO SECUNDARIA<sup>1</sup>

Data de submissão: 01/02/2022

Data de aceite: 24/02/2022

**Cuitláhuac Rodríguez Campos**

Instituto Mártires 20 de Febrero Secundaria  
de la Universidad Autónoma de Nayarit  
Tepic, Nayarit, México  
<https://orcid.org/0000-0003-4593-351X>

**RESUMEN:** En el presente trabajo se tiene como objetivo dar cuenta de en qué consiste la impartición de la asignatura de *Filosofía III: argumentación* en el Instituto Mártires 20 de Febrero Secundaria, así como de la justificación de los temas seleccionados para trabajar con los alumnos. Dicha asignatura se imparte con el objetivo de contribuir al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los alumnos, dando cuenta de esta contribución mediante los resultados de las exploraciones del Sistema de Alerta Temprana (SisAT) a una generación de alumnos, durante el ciclo

<sup>1</sup> Algunas ideas preliminares de lo aquí tratado fueron presentadas en el *3er Coloquio Nacional de Prácticas Innovadoras. Experiencias narradas por sus autores*, organizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), llevado a cabo los días 3 y 4 de diciembre del 2018 en la Ciudad de México, bajo el título de *Argumentación y construcción de textos con apoyo de la filosofía, en secundaria*.

escolar 2017 – 2018, en el caso de lectura. De igual manera, se dará cuenta de lo fértil que resulta el uso del recurso del ensayo argumentativo para el logro del objetivo de la asignatura, en lo referente a la escritura.

**PALABRAS CLAVE:** Educación secundaria. Ensayo argumentativo. Escritura. Lectura. Teoría de la argumentación.

### THEORY OF ARGUMENTATION IN THIRD GRADE OF SECONDARY EDUCATION: THE PARTICULARLY CASE OF THE INSTITUTO MÁRTIRES 20 DE FEBRERO SECONDARY SCHOOL

**ABSTRACT:** The objective of the present work is to show how to teach the subject *Philosophy III: argumentation* in the Instituto Mártires 20 de Febrero Secondary School and the justification of the selected topics in its course content. This subject aims a contribution to develop the abilities of reading and writing between the students, giving assurance of this contribution through the results in the Early Warning System (SisAT) to one generation of students during the school cycle 2017-2018, in the particularly case of reading. Likewise, we will give assurance about how useful is the argumentative essay to aim the objective of the subject, in the particularly case of writing.

**KEYWORDS:** Secondary school. Argumentative essay. Writing. Reading. Theory of argumentation.

## 1 INTRODUCCIÓN

Dada la problemática de adquisición de las competencias por parte de los estudiantes, establecidas en cada nivel educativo, de la cual nos podemos percatar por el reclamo constante que se hace por parte de los docentes (por ejemplo: El profesor universitario, al percatarse de la carencia de ciertas habilidades en los alumnos, especialmente en lo que se refiere a lectura y escritura, culpa al nivel educativo anterior por no haber otorgado a los estudiantes las habilidades que se supondría deberían poseer; los profesores del nivel medio superior, al percatarse de la carencia en los alumnos de competencias básicas, culpan al nivel educativo anterior por no haber otorgado al estudiante las mencionadas habilidades. El mismo reclamo se observa por parte de los docentes de secundaria en cuanto al nivel de primaria se refiere), y conociendo los altos porcentajes en el nivel de logro educativo *insuficiente* por parte de los alumnos próximos a finalizar la educación secundaria (INEE, 2015). En el proyecto educativo del Instituto Mártires 20 de Febrero Secundaria (en lo que sigue IM20FS), donde se imparte educación secundaria a los hijos de los trabajadores de la Universidad Autónoma de Nayarit, desde el ciclo escolar 2015 – 2016, como parte de una prestación contractual establecida en la cláusula 77 Bis del *Contrato Colectivo de Trabajo* (UAN y SETUAN, 2018), se afronta la problemática y se apuesta por la introducción de disciplinas filosóficas: ética, lógica y argumentación, *Filosofía I*, *Filosofía II* y *Filosofía III*, respectivamente.

La finalidad de la introducción de las disciplinas filosóficas mencionadas fue, y continúa siendo, la de contribuir al desarrollo de competencias en los estudiantes, tomando así parte ante la problemática existente. Es decir, la apuesta es que, mediante la introducción de las disciplinas filosóficas, ética, lógica y argumentación, en primero, segundo y tercer grado, respectivamente, en educación secundaria, en conjunción con el resto de las asignaturas que en este nivel educativo se imparten, se contribuye al logro de los aprendizajes esperados y la adquisición de competencias por parte de los alumnos.

En cuanto al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los alumnos de educación básica se refiere, se tiene que dichas competencias son fundamentales para la adquisición de conocimiento (INEE, 2012). Pero, siempre y cuando, se conciba la lectura como el caso en el que el alumno entiende lo que lee, y no solamente al seguimiento y mención de las palabras; de igual manera, entendiendo la escritura en el caso de que los alumnos son capaces de dar a conocer de forma escrita sus ideas, clara y coherentemente, y, de ser posible, justificarlas, y no solamente la mera reproducción de palabras y frases sin sentido alguno para ellos.



Ante esto, en el IM20FS, a partir del ciclo escolar 2017 – 2018, se imparte la asignatura de *Filosofía III: argumentación*, con el objetivo de contribuir al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los alumnos, siendo estas habilidades fundamentales “[...] para informarse, para entender, comprender y aprender acerca de su contexto social y así contribuir activamente a la vida en su comunidad, tanto a nivel familiar como social” (INEE, 2012, p. 10). De ahí que, en lo siguiente, se dará a conocer la experiencia tenida en el ciclo escolar 2017 – 2018 referente a la impartición del curso de *Filosofía III: argumentación* en el IM20FS.

Es de importancia mencionar que la experiencia que se presenta a continuación corresponde a nuestra labor como responsable de la implementación del curso de *Filosofía III: argumentación*, en el Instituto Mártires 20 de Febrero Secundaria, México.

Desde el inicio del ciclo escolar 2015 – 2016, fecha en que el IM20FS abre sus puertas, hasta el mes de enero del año 2019, el autor de estas líneas, fue el responsable de las asignaturas de Filosofía en el IM20FS. A partir del mes de febrero y hasta el mes de junio del 2019, fecha en que finaliza el ciclo escolar 2018 – 2019, otro profesor asume la responsabilidad de las asignaturas de Filosofía en el IM20FS. Desde el inicio del ciclo escolar 2019 – 2020 hasta la presente fecha, ciclo escolar 2021 – 2022, una profesora asume la responsabilidad de las mencionadas asignaturas. Los tres profesores que hemos sido responsables de las asignaturas antes aludidas, tenemos formación en Filosofía.

## 2 ¿POR QUÉ TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN SECUNDARIA?

La necesidad de introducir una asignatura de Teoría de la argumentación en el IM20FS, llamada *Filosofía III: argumentación*, surge del compromiso docente de poder contribuir a resolver la problemática referente a la deficiencia en las habilidades de lectura y escritura presente en los alumnos. La publicación del documento *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa* permitió trabajar en la planeación del mencionado curso de argumentación para los alumnos de tercer grado, dado que

La función de la escuela ya no es enseñar a los niños y jóvenes lo que no saben, sino aquello que necesitan para aprender a aprender. Se requiere una formación que permita a las personas adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, que les asegure apropiarse de conocimientos y competencias para desplegar su potencial a lo largo de su vida (SEP, 2016, p. 39).

Parte de esa formación es el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes.

Cierto es que la asignatura de *Lengua Materna. Español*, que se imparte en los tres grados escolares del nivel Secundaria, tiene entre sus objetivos contribuir al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, apareciendo el abordaje de textos argumentativos en su programa de estudio (SEP, 2017b). Pero es importante reconocer que esto no es suficiente, por las deficiencias ya aludidas, y la coincidencia en las intervenciones de mis compañeros docentes, en las sesiones de Consejo Técnico Escolar, derivadas de su práctica docente, así como de la interacción con compañeros docentes de otros centros de trabajo, en la modalidad de *Aprendizaje entre Escuelas*, donde una observación constante era la problemática existente respecto a las deficiencias que presentan los alumnos en las habilidades básicas de lectura y escritura. Estas deficiencias propician una falta de entendimiento y buen desempeño de los alumnos en las asignaturas cursadas: los alumnos no entienden lo que leen, y, por lo tanto, no tienen idea de lo que se les solicita o aquello que se les quiere transmitir; los alumnos no saben cómo redactar sus ideas, temen al papel en blanco, lo cual se traduce en la imposibilidad de expresar correctamente aquellas inquietudes e ideas, de forma escrita, que sabemos tienen.

Por ello, se introduce la asignatura de *Filosofía III: argumentación* en el IM20FS, en concordancia con el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, teniendo que

[...] resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, maneje información de una variedad de fuentes impresas y digitales, desarrolle un pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible, resuelva problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establezca metas personales y diseñe estrategias para alcanzarlas (SEP, 2017b, p. 25).

Además de no caer en el incumplimiento de las regulaciones para el funcionamiento de Escuelas Secundarias (DOF, 1982), la asignatura de *Filosofía III: argumentación* se introduce en miras de contribuir en uno de los objetivos establecidos por las autoridades escolares, respecto de los mexicanos que se quiere formar, que éstos cumplan con el perfil de egreso deseado en educación básica

[Es una persona que] Se expresa y comunica correctamente, oralmente y por escrito, con confianza y eficacia; [...] sabe identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; [...] emplea el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tiene capacidad de análisis y síntesis; sabe argumentar, es crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente; se informa tanto de los procesos naturales y sociales, como de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; [...] tiene la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo a lo largo de su vida (SEP, 2017a, p. 1).

## 3 METODOLOGÍA

### 3.1 PARTICIPANTES

La asignatura de *Filosofía III: argumentación* fue impartida a un total de 51 alumnos del tercer grado del, de los cuales 26 de ellos fueron del sexo masculino, 50.98 %, y 25 fueron del sexo femenino, 49.02 %; distribuidos en tres grupos: A, con 16 alumnos, 9 de sexo masculino y 7 de sexo femenino; B, con 17 alumnos, 6 de sexo masculino y 11 de sexo femenino, y C, con 18 alumnos, 11 de sexo masculino y 7 de sexo femenino. Esto durante el ciclo escolar 2017 – 2018. Dichos alumnos tenían el antecedente de haber cursado, en primer grado, la asignatura de *Filosofía I: ética*, y en segundo grado, la asignatura de *Filosofía II: lógica*.

### 3.2 OBJETIVO

El objetivo de la introducción de la asignatura de *Filosofía III: argumentación* en los alumnos de tercer grado del IM20FS fue el de contribuir al desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura, mediante la exposición de diversos temas, la elaboración de varios ejercicios y la puesta en práctica de lo aprendido. Además, mediante el reconocimiento por parte de los alumnos de sus propios procesos argumentativos.

### 3.3 EL CONTENIDO TEMÁTICO DE LA ASIGNATURA

Para determinar los temas que se incluirían en el contenido del curso, en conjunción con el esfuerzo del resto de mis compañeros docentes en cada una de sus asignaturas, se seleccionaron temas dirigidos al cumplimiento del objetivo antes fijado, y se tuvo como referente el abordaje de textos continuos, como lo son artículos, entrevistas, ensayos; conjugar la situación personal y educativa de los alumnos, y propiciar los procesos de *acceder y recuperar, integrar e interpretar* y, por último, *reflexionar y evaluar*, tal como se conciben en la competencia lectora desde PISA (*Programme for International Student Assessment*) (INEE, 2012). De ahí que, se dividió el curso en cuatro momentos, con un objetivo específico en cada uno: i) en el primer momento, proporcionar a los alumnos un panorama de lo que la argumentación es, así como los porqués de argumentar; ii) en el segundo momento, dar a conocer a los alumnos lo que las falacias son, así como algunos tipos de éstas; iii) en el tercer momento, comunicar a los alumnos, y estudiar con ellos, lo referente a la teoría argumentativa de la pragmatialéctica, y iv) en el cuarto y último momento, proporcionar a los alumnos lo referente al tema del ensayo argumentativo y solicitarles la elaboración de uno.

Desde nuestra perspectiva, los cuatro momentos mencionados en el párrafo anterior daban una buena base a los alumnos, puesto que cubrían lo referente al conocimiento de un panorama general de lo que la argumentación es, el acercamiento teórico a la argumentación (mediante el estudio de una de sus varias teorías) y la puesta en práctica de dicho referente teórico. Además de trabajar varios aspectos que propiciarán el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los alumnos.

En el primer momento de la asignatura, concerniente a proporcionar un panorama general de lo que la argumentación es, así como los porqués de argumentar, los textos siguientes sirvieron de base: 1) del texto del profesor Luis Vega se tomó la suposición expresada sobre lo que la argumentación es, la cual sirve de norte al adentrarse a transitar en el vasto campo de la argumentación, “[...] entenderé que argumentar es, entre otras cosas, una manera interactiva de dar cuenta y razón de algo en el curso de un debate o con miras a una opción o una resolución” (2016, p. 13), así como la distinción que se realiza entre argumento y argumentación, y 2) del texto de Anthony Weston se tomó lo referente a que el argumentar permite fundamentar nuestras creencias; de no solo quedarnos en el mero externar de opiniones, sino dar las razones para éstas, así como, de ser el caso, cuestionarlas y modificarlas (2009), siendo esto relevante para el presente momento de la asignatura.

Estos elementos, tomados de los textos mencionados, permitieron incentivar a los alumnos para que imaginaran situaciones que les resultaran familiares, en las cuales se hubiera dado tal ocasión de escenarios argumentativos. Con esto, la intención fue que se dieran cuenta de que ellos en algún momento se habían inmiscuido en un proceso argumentativo; así también, se pudieran percatar de la importancia que tiene el argumentar. Además, esto permitió hacer notar a los alumnos que en todo texto argumentativo hay al menos una afirmación que se desea defender, y algunas otras en favor de esta última, haciendo, también, referencia que en algunos textos existe una idea principal y otras ideas relacionadas a esta última. Esto al hablar de textos continuos.

En cuanto al segundo momento de la asignatura, la definición de falacia que se trabajó con los alumnos fue la presentada por los profesores Alejandro Herrera y José Torres, “Una falacia es un razonamiento incorrecto, con una salvedad: es psicológicamente persuasivo [...]” (1994, p. 15), y se hizo énfasis entre la distinción del uso actual de falacia mencionada por el profesor Luis Vega, en el plano proposicional y en el plano argumentativo, destacando que en este último, “[...] significa el razonamiento o la argumentación fraudulenta, un argumento inválido o incorrecto que suele pasar por bueno” (2016, p. 174).

Una vez entendido esto, fue posible presentar a los alumnos un buen número de falacias valiéndonos de dos recursos: i) se solicitó a los alumnos la lectura del cuento *El amor es una falacia*, texto de tipo continuo, en el cual, de forma divertida, se dan a conocer varias falacias, y en donde un abrigo de mapache es un elemento importante (Schulman,

s/f), y ii) de la página web de la *ARP-Sociedad para el Avance del Pensamiento Crítico* (ARP-SAPC) (s/f), se tomaron imágenes interactivas que permitieron reafirmar a los alumnos los tipos de falacias tratados en el cuento, así como presentar nuevas falacias de una manera que resultó visualmente atractiva para ellos. Con esto, fue posible hacer énfasis en algunos de los errores que se pueden presentar en textos de tipo continuo: detectándolos, en el caso de la lectura de dichos textos u, omitiéndolos, en la producción de éstos.

Respecto al estudio de la teoría pragmatialéctica, tercer momento del curso, el recurso utilizado fue el libro de Eemeren, Grootendorst, y Snoeck (2006). De este libro se trabajó con los alumnos los cinco capítulos que conforman la primera parte, *Análisis*, en los cuales se expresan la mayoría de los conceptos utilizados en la teoría pragmatialéctica; el capítulo 6, de la segunda parte del texto, *Evaluación*, en el cual se trata lo correspondiente a los tres esquemas argumentativos que se manejan en esta teoría, y el capítulo 9, de la tercera parte del libro, *Presentación*, correspondiente a la argumentación escrita.

El que el texto tomara la forma de manual fue una ventaja, pues permitió trabajar con los alumnos de tal manera que se pudieran seguir las lecciones referentes a los conceptos y procedimientos que se manejan en la teoría, y afianzar dichos conceptos y procedimientos mediante la realización de los ejercicios que se sugieren en el texto. Así también, se recurrió a elaborar ejercicios propios, aludiendo a situaciones cotidianas, con el fin de trabajar con escenarios más familiares para los alumnos. Con esto, fue posible hacer notar a los alumnos que, en los textos argumentativos, tanto para su lectura como para su producción, es necesario identificar el punto de vista presente, así como las razones en favor de éste. Logrando así una mayor comprensión en la lectura del texto, o una mayor claridad al momento de la producción escrita.

Por último, al cuarto momento de la asignatura, correspondiente al tema del ensayo argumentativo, le dedicamos más tiempo que al resto de los temas, abordándolo desde el mes de febrero (el ciclo escolar en el nivel básico en México, al cual pertenece la educación secundaria, inicia en la segunda quincena del mes de agosto y finaliza en la primera quincena del mes de julio). Para dar a conocer a los alumnos lo que un ensayo argumentativo es, así como de las partes que lo conforman, se recurrió a lo expuesto en los textos de Oscos (2010b) y Pacheco (2006). Al momento de solicitar a los alumnos la redacción del ensayo argumentativo, los textos de Oscos (2010a) y el capítulo 9 del texto de Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006), fueron importantes por las sugerencias que presentan al respecto. En cuanto a las normas para citación y elaboración bibliográfica, se optó por las normas de la *American Psychological Association* (APA) en su sexta edición, dándolas a conocer a los alumnos mediante dos textos: i) *Normas APA, sexta edición* del Centro de Escritura Javeriano (2018) y ii) el texto de Silva y Juárez (2013).

Ya en la elaboración del ensayo argumentativo, llegó el momento de que los alumnos pusieran en práctica los aspectos teóricos que se habían abordado en lo transcurrido del curso. Para esto, cada alumno había seleccionado un tema sobre el cual habría de elaborar su ensayo, teniendo así la conjunción entre la situación personal y educativa de la competencia lectora (INEE, 2012), puesto que la selección de los textos a abordar sería acorde al tema del gusto de los alumnos, pero con el propósito de la realización de un trabajo escolar. Posterior a la selección del tema, desde el momento en que se comenzó a abordar lo que el ensayo argumentativo es, se solicitó a los alumnos que redactaran el punto de vista que pensaban defender en su texto, para el cual deberían de externar razones. A la par del tratamiento en clase del tema del ensayo argumentativo, los alumnos comenzaron a documentarse sobre el tema de su interés, con el objetivo de obtener razones en favor de su punto de vista.

Una vez que los alumnos habían determinado el punto de vista a defender en su ensayo argumentativo, se procedió de la siguiente manera durante el resto del curso:

- i) Al contrario de la recomendación que generalmente se hace, de escribir la introducción del ensayo una vez terminado el desarrollo de este, se solicitó a los alumnos redactar un breve texto, a manera de introducción de su ensayo, en el cual se expresara el punto de vista a defender y la manera en cómo se desarrollaría tal defensa. Este ejercicio de redacción tenía la intención de servir de guía a los alumnos para la elaboración de su ensayo. Conforme los alumnos estuvieron realizando el breve texto introductorio, se procedió a las revisiones en clase, en conjunto, para sugerir correcciones y aportar recomendaciones para mejorar el texto. Evidentemente, se mencionó a los alumnos que, una vez redactado el desarrollo de su ensayo, era necesario regresar al texto introductorio que se había elaborado y revisar si ambos textos coincidían con el planteamiento. En caso de no coincidir, modificar la introducción de acuerdo al desarrollo del ensayo.
- ii) Al momento de la entrega del borrador del ensayo (la cual se programó para la semana previa al inicio del periodo vacacional correspondiente a Semana Santa, el cual comprendió la última semana del mes de marzo y la primera semana del mes de abril, con la intención de disponer del tiempo necesario para llevar a cabo la revisión y sugerencias a los borradores de los alumnos), se solicitó a los alumnos que también enviaran a uno de sus compañeros dicho documento, compañero con anterioridad asignado. Esto con la intención de que los alumnos pudieran aportar sugerencias al texto que correspondía a su compañero asignado. Para la entrega del borrador del ensayo, se proporcionó

a los alumnos los aspectos que les serían evaluados, en la correspondiente rúbrica, tabla 1. Durante el desarrollo de las clases, de regreso del periodo vacacional, se llevó a cabo la revisión de algunos borradores, teniendo en cuenta los aspectos mencionados para la evaluación.

- iii) Para la entrega final del ensayo argumentativo, la cual se programó para los primeros días del mes de junio, previendo el tiempo suficiente para la revisión del mismo, los alumnos ya tenían bastantes elementos para llevar a buen término la redacción de su ensayo: contaban con las observaciones de los trabajos revisados en clase, las sugerencias de uno de sus compañeros de clase a su borrador de ensayo y las sugerencias por el docente realizadas; así como la lista de cotejo, tabla 2, que les serviría para verificar los aspectos solicitados en las partes del ensayo argumentativo.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación del borrador de ensayo.

Rasgo a evaluar	2 puntos	1 punto	0 puntos
<b>Introducción.</b>	En la introducción se menciona la postura que se defenderá (punto de vista); así como la forma en cómo se defenderá dicha postura.	En la introducción sólo se menciona uno de los dos siguientes aspectos: - postura a defender (punto de vista), - la forma en cómo se defenderá la postura.	En la introducción no se menciona la postura a defender (punto de vista) ni la forma en cómo se defenderá dicha postura.
<b>Desarrollo</b>	En el desarrollo se externan argumentos en favor del punto de vista adoptado, y se omite el uso de falacias.	En el desarrollo se atiende a solo uno de los siguientes puntos: - se externan argumentos en favor del punto de vista adoptado, - se omite el uso de falacias.	En el desarrollo no se externan argumentos en favor del punto de vista adoptado y se hace uso de falacias.
<b>Conclusión</b>	La conclusión es congruente con lo tratado en el desarrollo, y se concluye sólo aquello que se pudo demostraren el desarrollo.	En la conclusión sucede sólo uno de las dos siguientes cosas: - se es congruente con lo tratado en el desarrollo, - se concluye sólo aquello que se ha demostrado.	La conclusión no es congruente con lo tratado en el desarrollo y se concluyen cosas que no se han demostrado.
<b>Fuentes consultadas</b>	En el ensayo se externan la totalidad de las fuentes citadas, y se hace la referencia en forma correcta atendiendo al tipo de fuente consultada.	En el ensayo se atiende a sólo uno de los dos siguientes aspectos: - se externa la totalidad de las fuentes citadas, - se hace la referencia en forma correcta atendiendo al tipo de fuente consultada.	En el ensayo no se menciona la totalidad de las fuentes citadas y la referencia se hace de forma incorrecta.
<b>Aspecto formal del ensayo</b>	En el ensayo se atiende al tipo y tamaño de letra especificados, alineación e interlineado solicitados, márgenes especificados, se agregan los datos del alumno, y se atiende a la extensión solicitada.	En el ensayo se omite uno de los siguientes aspectos: - tipo y tamaño de letra; - alineación e interlineado solicitados, - los datos del alumno o la extensión solicitada.	En el ensayo se omiten dos o más de los siguientes aspectos: - tipo y tamaño de letra; - alineación e interlineado solicitados, - los datos del alumno o - la extensión solicitada.

Fuente: elaboración del autor.

Tabla 2. Lista de cotejo para ensayo argumentativo.

Parte del ensayo	Aspecto	Sí	No
<b>Título</b>	Se relaciona con la problemática abordada.		
	Es claro y preciso.		
	Atiende al aspecto formal solicitado: <i>Times New Roman 14</i> , negritas y centrado.		
<b>Introducción</b>	Se expresa el punto de vista.		
	Se menciona la manera en cómo se defenderá el punto de vista.		
	Es clara y proporciona una idea de la problemática que se tratará.		
<b>Desarrollo</b>	Se externan razones en favor del punto de vista sostenido.		
	No se comete falacia alguna.		
	Las razones expresadas son suficientes para defender el punto de vista.		
	Se realizan las correspondientes citas atendiendo a las normas APA.		
<b>Conclusión</b>	Se atiende al aspecto formal solicitado: <i>Times New Roman 12</i> , interlineado a 1.5 y justificado.		
	Se reitera el punto de vista.		
	Se mencionan las razones en favor del punto de vista.		
<b>Fuentes consultadas</b>	Se expresa un cierre de la argumentación proporcionada.		
	Se hace la referencia de la totalidad de las fuentes mencionadas en el texto, atendiendo a las normas APA.		
<b>Fuentes consultadas</b>	Se atiende al formato solicitado: <i>Times New Roman 12</i> , interlineado a 1.5 y justificado.		

Fuente: elaboración del autor.

### 3.4 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El instrumento de evaluación tomado para dar cuenta del avance de los alumnos en el desarrollo del curso de *Filosofía III: argumentación*, como evaluación inicial de ambas habilidades, y final sólo para el caso de lectura, fue el *Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica (SisAT)*, descrito en el *Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para la escuela* (Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, 2018).

Dado que las exploraciones de las habilidades básicas se realizan al total de la población de alumnos, fue necesario el apoyo del total de la planta docente para tal fin, asignándole entre 20 a 25 alumnos a cada docente, en cada una de las dos exploraciones realizadas.

## 4 JUSTIFICACIÓN DEL CONTENIDO TEMÁTICO DE LA ASIGNATURA

Dado que no tenía referente alguno de un curso de Teoría de la argumentación, como tal, para educación secundaria, realicé la selección de los diversos temas teniendo presente el objetivo de contribuir al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en



los alumnos, y de tal manera que éstos estuvieran interesados en los contenidos tratados; es decir, que los temas resultaran atractivos y provechosos para los jóvenes. Y teniendo como guía algunas de las recomendaciones dadas por el profesor Raymundo Morado en su artículo *¿Qué debe saber de lógica una persona educada?*, al abordar la *Lógica como Arte* (1999), así como los diversos cursos de argumentación que el autor de este texto tuvo la oportunidad de tomar durante su formación académica. El optar por los temas presentes en el primer momento de la asignatura, desde nuestra perspectiva, no resulta problemático, pues, se considera que en un curso de Teoría de la argumentación es viable iniciar por hacer ver a los estudiantes que el argumentar es parte de nuestra cotidianeidad, pues es un proceso que llegamos a realizar regularmente, incluso sin que nos percatemos de ello.

Sin embargo, la selección de los temas pertenecientes a los tres momentos restantes de la asignatura, sí que es necesario justificarla, puesto que podría haber discrepancias respecto a la pertinencia de incluirlos en un curso para alumnos del nivel de secundaria. De ahí que, en lo que sigue, será necesario externar algunas razones de ello.

#### 4.1 ¿POR QUÉ FALACIAS?

A pesar de ser consciente de la recomendación del profesor Hubert Marraud respecto a la enseñanza de un catálogo de falacias

Mi recomendación es que, para contribuir al desarrollo de las aptitudes y actitudes argumentativas de los estudiantes, en cualquier nivel educativo, nos deshagamos de los catálogos de falacias, y les enseñemos cómo reconocer la fuerza de los argumentos opuestos y cómo ponderarlos (2017, p. 57).

Se optó por incluirlas en el contenido del curso por tres razones:

- i) El enfoque en la presentación de una lista de falacias consistió en que los alumnos se dieran cuenta de cómo, en primera persona, cometemos errores al momento de tratar de defender nuestros puntos de vista, y, por tanto, de convencer a los demás. La intención no fue hacer de los alumnos unos *detectores de falacias* en los demás, con la intención de descalificar a éstos, sino, por el contrario, hacer conscientes a los alumnos de los errores que podrían cometer al momento de la redacción de su ensayo argumentativo, con la intención de evitarlos.
- ii) Ciertamente, no es fácil trabajar con alumnos de nivel secundaria, y menos fácil es el tratar de transmitir contenidos que no figuran dentro del currículo del mencionado nivel educativo, pero que sin duda los provee de habilidades

que les son requeridas. De ahí que, era necesario incluir en la asignatura contenido que resultara atractivo a los jóvenes, pero también provechoso. El tratamiento de las falacias mediante los recursos que antes se mencionaron, permitió que los alumnos pudieran asimilar e identificar una buena lista de falacias, así como mantenerlos interesados en la asignatura. Con esto, los jóvenes adquirieron los elementos necesarios para evitar esos errores argumentativos en la redacción de su texto.

- iii) Consideramos necesario que los alumnos tuvieran conocimiento de lo que las falacias son y pudieran identificar algunos tipos de estas, tal como se incluye en los cursos de Teoría de la argumentación para el nivel universitario.

## 4.2 ¿POR QUÉ PRAGMADIALÉCTICA?

De las varias teorías del campo de la argumentación, la teoría pragmadialéctica nos pareció acorde al grado escolar de los alumnos, puesto que los términos que en ella se utilizan resultan familiares al vocabulario de los jóvenes y los aspectos teóricos son fáciles de asimilar. Sólo restaba hacer que los alumnos identificaran esos términos cotidianos con el referente teórico de la pragmadialéctica, lo cual se logró durante el desarrollo del curso.

Además, el manual utilizado para dar a conocer a los alumnos lo referente a la teoría pragmadialéctica abarca tres aspectos relevantes en el proceso argumentativo: análisis, evaluación y presentación de la argumentación, tal como lo hacen notar los autores

*Argumentación* [refiriéndose al libro] es una introducción al análisis, la evaluación y la presentación de la argumentación oral y escrita. Se basa en una serie de perspectivas provenientes de la teoría de la argumentación pragmadialéctica. En esta teoría, la argumentación es primariamente concebida como destinada a resolver una diferencia de opinión por medios verbales. Como consecuencia de ello, es estudiada como parte de una discusión explícita o (en el caso del monólogo) implícita, entre dos actores que tienen posiciones diferentes con respecto a la misma proposición. Cada parte de la argumentación tiene como objetivo concluir la diferencia convenciendo al otro de la aceptabilidad de un cierto punto de vista (Eemeren; Grootendorst y Snoeck, 2006, p. 15).

De igual manera, el objetivo que se persigue en el manual es acorde para el primer acercamiento que los alumnos tendrían a la teoría de la argumentación, mediante la asignatura impartida, adquiriendo un bagaje aceptable

En principio, [el manual] trata de interesar a sus lectores en la reflexión acerca de las características y peculiaridades de la argumentación –como ocurre en la práctica- y les brinda sistemáticamente las bases conceptuales de un marco y una terminología para que la puedan ejercer. El libro trata de ser útil e inspirador como punto de partida para aquellos que están interesados en el estudio argumentativo (Eemeren; Grootendorst y Snoeck, 2006, p. 15).

### 4.3 ¿POR QUÉ EL ENSAYO ARGUMENTATIVO?

La justificación del uso del recurso del ensayo argumentativo en la asignatura obedeció a tres aspectos:

- i) En primer lugar, era necesario que los alumnos tuvieran una actividad que los mantuviera interesados en la asignatura, además del tema de falacias abordado. El recurso del ensayo argumentativo fue dicha actividad. Esto se debió al hecho de la amplitud de temas que puede abarcar la realización de un ensayo argumentativo, con esto, se daba la posibilidad de que cada alumno pudiera seleccionar el tema a tratar. Esta apertura a que fueran los propios alumnos los que determinaran el tema de su ensayo, facilitó el proceso de indagación, puesto que los alumnos se mostraban interesados y motivados en investigar sobre los temas de su agrado, logrando así la conjunción de la situación personal y educativa (INEE, 2012).
- ii) En segundo lugar, era necesario tener un recurso que diera cuenta de las habilidades de escritura, redacción argumentativa, adquirida por los alumnos a lo largo de la asignatura. Se requería que los alumnos hicieran uso de un recurso que les permitiera poner en práctica los elementos teóricos que habían estudiado. El ensayo argumentativo fue la evidencia que proporcionaron los alumnos de sus habilidades de escritura: en él pudieron dar cuenta de un punto de vista, proporcionar razones en favor de ese punto de vista, externar las fuentes que consultaron y, ante todo, tuvieron la oportunidad de aportar los elementos que consideraron necesarios para llegar a la resolución de la diferencia de opinión, implícita, presente en su ensayo.
- iii) En tercer lugar, el uso del recurso del ensayo argumentativo se debió a una especie de preparación de los alumnos para los siguientes niveles escolares: en los niveles medio superior y superior, es recurrente solicitar a los alumnos la redacción de textos, específicamente ensayos. Es por ello que, el uso del recurso del ensayo argumentativo persigue el objetivo de contribuir al perfil de egreso de los mexicanos que se desea formar (SEP, 2017a).

## 5 ALGUNOS RESULTADOS

### 5.1 LECTURA

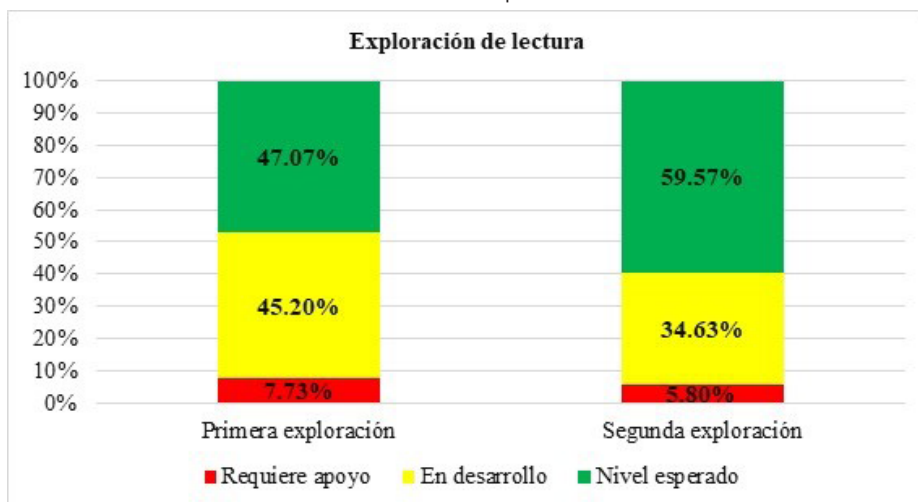
Para el caso de lectura, específicamente para el tercer grado de secundaria, la exploración (SisAT) consiste en solicitar al alumno la lectura en voz alta de un artículo de

600 palabras. Posterior a la lectura del texto, se plantean al alumno 6 preguntas con el objetivo de determinar, mediante las respuestas, la capacidad de comprensión del joven. Las respuestas que da el alumno, al igual que la lectura que realiza del texto, son cotejadas por el profesor con una rúbrica en la que se establecen aspectos como la fluidez, uso adecuado de la voz, omisión de palabras, seguridad en la lectura y comprensión.

Una vez que se realiza la exploración a cada uno de los alumnos, los datos son introducidos en una aplicación informática mediante la cual se lleva a cabo el procesamiento de éstos, arrojando resultados individuales y grupales, en donde se determina qué alumnos requieren apoyo, cuáles están en desarrollo o tienen el nivel esperado en cada una de las habilidades exploradas (Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, 2016).

En la gráfica 1 se presentan los resultados de las exploraciones correspondiente a la habilidad de lectura, realizada a un grupo de 51 alumnos de tercer grado durante el ciclo escolar 2017 – 2018 en el IM20FS, en agosto la primera exploración, y en febrero la segunda exploración. En ella se puede observar el aumento del porcentaje de alumnos en el nivel esperado en la segunda exploración, con respecto a la primera exploración; así como la disminución de los porcentajes de los niveles de *requiere apoyo* y *en desarrollo* en la segunda exploración, con respecto a la primera exploración.

Gráfica 1. Resultados de las exploraciones del SisAT.



Fuente: SisAT 2017 – 2018.

Es claro que el esfuerzo realizado por parte de mis compañeros se ve reflejado en los resultados de la segunda exploración. Pero, sin duda, consideramos, lo abordado

en la asignatura de *Filosofía III: argumentación* también influyó en el resultado obtenido. Esto dado que, durante el desarrollo del curso, los alumnos fueron adquiriendo confianza en su habilidad de lectura al momento de que comprendían el contenido de los textos, poniendo en práctica lo tratado en el curso. Cuando se abordaba algún texto argumentativo, los alumnos eran capaces de identificar el punto de vista, así como las razones dadas en favor de este punto de vista. Cuando se trataba de algún texto informativo, los alumnos eran capaces de identificar las ideas principales en los mencionados textos.

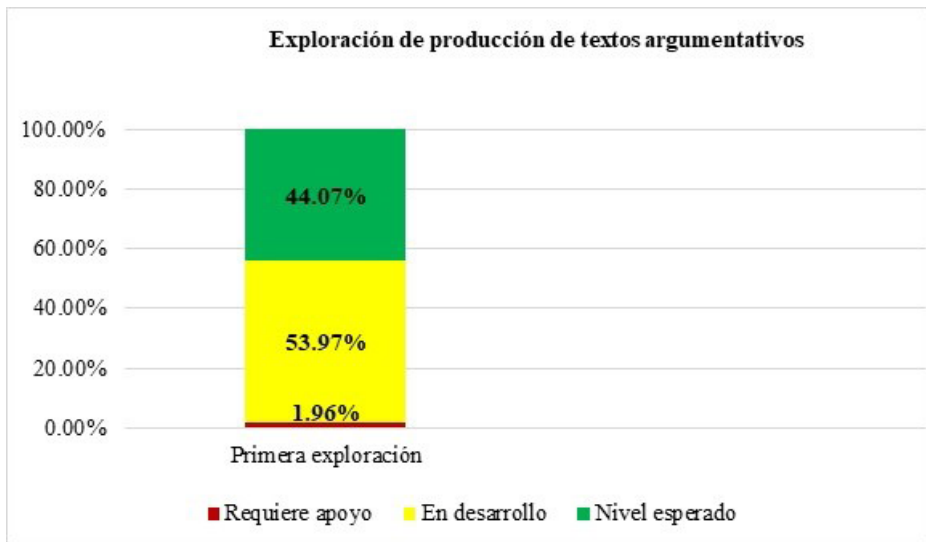
## 5.2 PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Para el caso de la evaluación de escritura, se presentó una dificultad, debido a que la segunda exploración del SisAT se realiza en el mes de febrero, tal como se establece en el *Manual de Exploración de Habilidades Básicas* (Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, 2018). Pero, tal como se había planeado el curso de *Filosofía III: argumentación*, lo referente al énfasis de la producción de textos argumentativos también se iniciaría en el mes de febrero, siendo el cuarto momento de la asignatura. Esto llevó a tomar el resultado de la primera exploración como información de entrada, dado que era necesario aplicar una prueba estandarizada avalada por la autoridad educativa.

La exploración de las habilidades de producción de textos consiste, para el caso de los alumnos de tercer grado, en la lectura de un breve texto de 133 palabras, en el cual se plantea un dilema. Al finalizar la lectura de dicho texto, se solicita a los alumnos elaborar un texto argumentativo, que dé respuesta a la pregunta *¿Qué piensas que debe hacer Alfonso y por qué?* (Alfonso es el personaje que se menciona en el texto, cuyas acciones dan lugar al dilema que se presenta). El texto producido por los alumnos es cotejado con una rúbrica, en la cual se ponderan aspectos como legibilidad, concordancia con la intención comunicativa, vocabulario, empleo de signos de puntuación y reglas ortográficas y relación entre palabras y oraciones (SEP, 2017c).

En la gráfica 2 se pueden observar los resultados referentes a la exploración de producción de textos, llevada a cabo a 51 alumnos de tercer grado del IM20FS. En ella se registra que sólo el 44.07 % de los alumnos evaluados cuentan con el nivel de logro esperado.

Gráfica 2. Resultados de la primera exploración de producción de textos, SisAT.



Fuente: SisAT 2017 – 2018.

En el caso de los resultados de salida referentes a la escritura, se atenderá a lo correspondiente al ensayo argumentativo. De los 51 alumnos que cursaban el tercer grado en el ciclo escolar 2017 – 2018, divididos en tres grupos, 2 alumnos no realizaron las actividades correspondientes al ensayo argumentativo. De ahí que en lo siguiente se hará referencia a los 49 alumnos que sí cumplieron con la entrega de las actividades solicitadas.

Durante la actividad de entrega del borrador de ensayo, 20 alumnos, el 40.81 %, incurrieron en plagio, en mayor o menor grado, en el texto que hicieron llegar. Algunos alumnos hicieron la entrega de un texto, tal cual, tomado de algún sitio de internet; otros alumnos presentaban textos compuestos de fragmentos tomados de varios sitios de internet; algunos otros alumnos presentaban cierto porcentaje de plagio en su texto.

Ante esta situación, se aplicó la sanción correspondiente, la cual ya conocían los alumnos, de obtener una calificación no aprobatoria en la presente actividad. Se había notificado a los alumnos que el plagio, deshonestidad intelectual, sería fuertemente sancionado, puesto que ellos tenían los elementos necesarios para evitarlo, lo cual se traducía en que, de darse tal plagio, era con total alevosía.

Ya en la actividad de entrega del ensayo final, los alumnos mostraron un nivel de compromiso acorde a lo requerido. De los 49 ensayos recibidos, ninguno de ellos presentaba porcentaje alguno de plagio, al menos no fue posible percatarnos de tal cosa. En dichos ensayos, los alumnos atendieron a las indicaciones dadas para la elaboración y entrega del mismo, corroboraron su envío con la lista de cotejo, tabla 2, y atendieron a la fecha establecida.

El resultado, después de todo un ciclo escolar de trabajo, fue la elaboración de un texto con una extensión entre 5 y 7 cuartillas, en el cual se externaba un punto de vista y se daban las razones en favor de este punto de vista; así también, se atendía a los aspectos formales, de citación y referenciación de un texto de este tipo.

## 6 CONCLUSIÓN

Con la asignatura de *Filosofía III: argumentación*, se culmina la introducción de asignaturas de corte filosófico en el IM20FS, iniciada en el ciclo escolar 2015 – 2016, con el objetivo de contribuir al desarrollo de competencias en los alumnos de educación secundaria. Los resultados obtenidos, derivados de la experiencia docente presentada, enfocada en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en los alumnos de tercer grado de educación secundaria, mediante la impartición de la asignatura de *Filosofía III: argumentación*, permiten apuntar a la posibilidad de la introducción de una asignatura de argumentación en educación básica; al menos, permite apuntar a la discusión y consideración de ello.

La justificación y concordancia de la asignatura de *Filosofía III: argumentación* con los objetivos y planteamientos presentes en los documentos rectores de la educación básica, así como el uso del recurso de escritura del ensayo argumentativo, que apunta a favorecer uno de los aspectos del perfil de egreso deseado de educación básica, son dos razones más en favor de la consideración de un curso de argumentación en tercer grado de educación secundaria, como parte de la posible solución en la problemática de las deficiencias observadas en los estudiantes, en lo referente a las habilidades básicas de lectura y escritura.

## REFERENCIAS

ARP-Sociedad para el Avance del Pensamiento Crítico (ARP-SAPC). (s/f). *Falacias lógicas explicadas gráficamente para tus redes sociales*. Recuperado de: <https://falacias.escepticos.es/>

Centro de Escritura Javeriano. (2018). *Normas APA, sexta edición*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. Recuperado de: [https://issuu.com/centrodescritura/docs/normas\\_apa](https://issuu.com/centrodescritura/docs/normas_apa)

Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. (2016). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [https://www.academia.edu/33143644/ORIENTACIONES\\_PARA\\_EL\\_ESTABLECIMIENTO\\_DEL\\_SISTEMA\\_DE\\_ALERTA\\_TEMPRANA\\_EN\\_ESCUELAS\\_DE\\_EDUCACION\\_BASICA\\_PROGRAMA\\_ESCUELAS\\_DE\\_TIEMPO\\_COMPLETO\\_DIRECCION\\_GENERAL\\_ADJUNTA\\_DE\\_INNOVACION\\_GENERAL\\_DIRECCION\\_GENERAL\\_DE\\_DESARROLLO\\_DE\\_LA\\_GESTION\\_EDUCATIVA](https://www.academia.edu/33143644/ORIENTACIONES_PARA_EL_ESTABLECIMIENTO_DEL_SISTEMA_DE_ALERTA_TEMPRANA_EN_ESCUELAS_DE_EDUCACION_BASICA_PROGRAMA_ESCUELAS_DE_TIEMPO_COMPLETO_DIRECCION_GENERAL_ADJUNTA_DE_INNOVACION_GENERAL_DIRECCION_GENERAL_DE_DESARROLLO_DE_LA_GESTION_EDUCATIVA)

Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. (2018). *Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://dgdge.sep.gob.mx/sisat/materiales/Ma/sub1/Primaria/PRIMARIA\\_Escuela\\_%20Exploracio%CC%81n-Habilidades.pdf](http://dgdge.sep.gob.mx/sisat/materiales/Ma/sub1/Primaria/PRIMARIA_Escuela_%20Exploracio%CC%81n-Habilidades.pdf)

Eemeren, Frans van, Grootendorst, Rob y Snoeck Henkemans, Francisca. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*, (Traducción de Roberto Marafioti). Argentina: Biblos.

Herrera Ibáñez, Alejandro y Torres, José Alfredo. (2007). *Falacias*, México: Torres Asociados.

INEE. (2012). *Leer... ¿para qué? La comprensión lectora desde PISA*, México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D411.pdf>

INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B113.pdf>

Marraud, Hubert. (2017). ¿Falacias? No, gracias (anfibología). *Murmulllos filosóficos*, 6 (12), 51-58. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmulllos/article/view/61258/53994>

Oscos, María, coordinadora editorial. (2010a). "Textos argumentativos", en *Enciclopedia de conocimientos fundamentales vol. 1*, México: UNAM – Siglo XXI, pp. 80-104.

Oscos, María, coordinadora editorial. (2010b). "El ensayo", en *Enciclopedia de conocimientos fundamentales vol. 1*, México: UNAM – Siglo XXI, pp. 322-353.

Pacheco Ladrón De Guevara, Lourdes Consuelo. (2006). *Metodología de la investigación. La elaboración del proyecto*, Tepic, Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.

Schulman, Max. (s/f). *El amor es una falacia*. (Traducción de Ana María Vicuña y Celso López). Recuperado de: <http://decsa.med.uchile.cl/wp-content/uploads/AmorComoFalacia.pdf>

SEP. (2016). *El modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo\\_Educativo\\_2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)

SEP. (2017a). *Los fines de la educación en el siglo XXI*, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta\\_Los\\_fines\\_de\\_la\\_educacio\\_n\\_final\\_0317\\_A.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207276/Carta_Los_fines_de_la_educacio_n_final_0317_A.pdf)

SEP. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)

Silva Ramírez, B. y Juárez Aguilar, J. (2013). *Manual del modelo de documentación de la Asociación de Psicología Americana (APA) en su sexta edición*, Puebla, México: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Recuperado de: <http://online.upaep.mx/LPC/online/apa/APAimp.pdf>

Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) y SETUAN. (2018) *Contrato Colectivo de Trabajo 2018 – 2019. Sindicato de Empleados y Trabajadores de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Recuperado de: <http://www.setuan.org.mx/docs/contrato.pdf>

Vega Reñón, Luis. (2016). *Introducción a la teoría de la argumentación. Problemas y perspectivas*, Lima, Perú: Palestra.

Weston, Anthony. (2013). *Las claves de la argumentación*, (Traducción de Jorge F. Malem). México: Ariel.



## SOBRE A ORGANIZADORA

**Paula Arcoverde Cavalcanti** - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas, Vol. I, II, III e IV.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acoso 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Agenda pedagógica 144, 145, 146, 148, 153, 154

Alunos 2, 3, 4, 5, 8, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 115, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 204, 210

Aprendizaje 17, 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 144, 146, 150, 152, 153, 216

Aprendizaje significativo 95, 96, 97, 98, 99, 100

Aprendizaje situado 53, 57

Autobiografía 77, 78, 79, 80, 81

Avaliação 24, 25, 47, 48, 49, 52, 63, 64, 116, 119, 136, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194

### B

Biología 112, 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141, 142

Bullying 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

### C

Carpetas escolares 144, 145, 148, 149, 154

Centros de memória 1, 2, 3

Combustión 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76

Competências 19, 28, 30, 33, 42, 49, 56, 57, 64, 89, 92, 94, 120, 137, 142, 214, 215, 229

Conceções 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181

Conceito de PEI 184, 186

Condición física 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111

Currículo 31, 134, 136, 142, 180, 190, 195, 223

Currículo escolar 134

### D

Diagnóstico 24, 42, 46, 50, 51, 66, 102, 104, 105, 108, 109, 111

Didactic competence 157, 158, 159, 164, 167, 169

## E

Educação 1, 2, 3, 9, 22, 45, 64, 77, 79, 80, 81, 114, 120, 121, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 170, 178, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212

Educação básica 1, 2, 136, 186, 189, 193, 194

Educación 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 76, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 121, 123, 124, 130, 131, 133, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 155, 213, 214, 215, 216, 219, 222, 229, 230

Educación secundaria 66, 67, 76, 155, 213, 214, 219, 222, 229

Educational paradigm 157, 158

Eficiencia Física 102, 109, 110

Ensayo argumentativo 213, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 229

Ensino-aprendizagem 8, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 175, 179

Ensino secundário 134, 136, 137, 138, 141

Escritura 32, 40, 41, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 225, 227, 228, 229

Estratégias de ensino inclusivo 184

Estudantes finalistas 21, 22, 23, 26, 27

Estudiantes 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 214, 215, 223, 229

Exemplo 3, 24, 44, 48, 77, 78, 79, 80, 136, 137, 138, 140, 192, 207

## F

Formación transformadora 53

## G

Geologia 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141

## H

Habilidades comunicativas 95, 98

Habilidades sociales 11, 17, 19

História 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 20, 61, 78, 80, 81, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 198, 204, 206, 208, 212

## I

Idiomas 122, 125

Inclusão educacional 184, 193

Informática 82, 83, 90, 226

Interpretação de textos 42, 44

## J

Jesuítas 77, 78, 79, 80, 81

## L

Lectura 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 154, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 226, 227, 229, 230

Lectura comprensiva 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40

Lenguaje 29, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 66, 67, 74, 75

## M

Madalena Freire 196, 197, 202, 210, 211

Manuais escolares 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Method 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Missão 77, 79, 81

Mobbing 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19

## N

Niños especiales 95

## P

Participatory action research 156, 157, 158, 159, 164, 165

Pedagógico 24, 28, 53, 56, 57, 60, 64, 78, 80, 103, 119, 120, 144, 145, 146, 147, 149, 172, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 200, 202, 215, 230

Percepción 68, 74, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132

Processo educativo 62, 112, 203, 206, 208

Professores 3, 4, 5, 8, 63, 64, 115, 116, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 191, 192, 210

## S

Simbolización 66, 74

Sucesso escolar 22

Systematic 11, 94, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 167, 168, 169

## T

Técnica cloze 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52

Tecnología 82, 83, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 113, 115, 120, 125, 131, 134, 136, 137, 194, 216

Tecnologias digitais 112, 114

TELT 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40

Tempo e espaço 196, 197, 208

Teoría de la argumentación 213, 215, 222, 223, 224, 230

Trastorno específico del aprendizaje 29

Trayectorias escolares 144, 145, 146, 154

Tutoría 22

## V

Virtualidad 82, 122, 126, 130, 131, 133