

Volumen 4.2, 2013

www.ugr.es/local/jett

SEJ-059 LabOSfor

*Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización
Universidad de Granada.*



MANAGING BOARD

Director: M^a Jesús Gallego Arrufat, *University of Granada*

Secretary: José Gijón Puerta, *University of Granada*

Technical secretary: Francisco Díaz Rosas, *University of Granada*

Executive advisor: Pablo García Sempere, *University of Granada*

EDITORIAL BOARD

Charo Barrios Arós, *Rovira i Virgili University*

Manuel Fernández Cruz, *University of Granada*

Mette Høie, *Akershus University College*

Enriqueta Molina, *University of Granada*

Daniel Niclot, *University of Reims Champagne Ardenne*

Manuela Terrasêca, *University of Porto*

Özgen Kormaz, *Mevlana University Education Faculty*

EDITORIAL ADVISORY BOARD

Dolly Camacho, *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

José Alberto Correia, *University of Porto*

Carlos Da Fonseca Brandão, *Sao Paulo State University*

Eduardo Emilio Fabara Garzón, *Universidad Central del Ecuador*

Gustavo Fischman, *Arizona State University*

Ana Lucía Frega, *Universidad CAECES, Argentina*

Angel Pío González Soto, *Rovira i Virgili University*

Ali Ilker Gümüşeli, *Yildiz Technical University*

Anne-Lise Høstmark Tarrou, *Akershus University College*

Zalizan Jelas, *Universiti Kebangsaan (Malaysia)*

Cendel Karaman, *Middle Eastern Technical University (METU)*

Mahadeva Kunderi, *Mysori University*

María José León Guerrero, *Universidad de Granada*

Sverker Lindblad, *University of Gothenburg*

María Teresa Martínez, *Universidad Nacional de Salta, Argentina*

Danielle Potocki Malicet, *Université de Reims Champagne Ardenne*

Luis Porta, *Universidad Nacional del Mar del Plata*

Sonia María Portella Kruppa, *University of Sao Paulo*

José Tejada, *University Autònoma of Barcelona*

Francois Victor Tochon, *University of Wisconsin-Madison*

Fortino Sosa Treviño, *Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza" del Estado de Nuevo León*

Gabriela Hernández Vega, *Universidad de Nariño, Colombia*

Ángel Díaz-Barriga, *emeritus scholar of IISUE-UNAM*

Özgen Kormaz, *Mevlana University Education Faculty*

PRODUCTION TEAM

Webmaster: Martín G. Gijón Fages, *University of Granada*

Desktop publishing: María del Pilar Ibáñez Cubillas & Emilio Lizarte Simón *University of Granada*

Translation: Yasmine Leulmi, *University of Granada*

EDITORIAL

SEJ-059 LabOSfor. Laboratorio de Investigación en Formación y Profesionalización.

Despacho 265-4. Universidad de Granada. 18071- Granada (Spain)

Tel. +34 958248396 Fax. +34 958248965 - jett@ugr.es

www.ugr.es/local/jett

© LabOSfor

ISSN 1989-9572

Journal for Educators, Teachers and Trainers

This new magazine, published yearly, is created with a clear perspective: improving the MUNDUSFOR and DEPROFOR consortia, giving it an international renown and granting it a perspective of research, beyond the educational perspective of today. Our intention is also to develop an electronic magazine for the field of the educational professionals.

The objectives of *Journal for Educators, Teachers and Trainers* (M&DJETT) are therefore centered in different aspects of academic and research diffusion related to the teaching professionals. In one hand, M&DJETT pretends to become an educational research database. In the other hand, a second objective of the publication is to facilitate for young researchers the diffusion of their work, masters and doctorates students above all, and to serve as an advertisement vehicle for works which have not reached the article format yet. Besides, another function for M&DJETT will be the diffusion of publications through reviews.

CONTENTS

EDITORIAL

- Glance crossed on the teaching practices in change** 8-13
Emmanuelle Leclercq

ARTICLES

- Group techniques as a methodological strategy in acquiring teamwork abilities by college students** 14-25
María Julia Gámez Montalvo, César Torres Martín
- How do good teachers teach? Bases and values** 26-35
María Cristina Martínez, Silvia Branda, Luis Porta
- Learning and assessment in clinical nursing practice. The theory of three worlds** 36-47
Paulo Freitas, Manuela Tarrasêca
- Study on the use of computer in practice teaching, of the primary schools teacher in the municipality of viseu** 48-61
Donzília Ferreira de Sousa, Juan Manuel Trujillo Torres, Juan Antonio López Núñez, Maria Martins de Sousa
- The evaluation of the professional development of English faculties from their own vision of excellence** 62-81
Slava López Rodríguez, Daniel González González
- Open learning recognition in traditional universities** 82-94
Rosana Montes Soldado, Miguel Gea Megías, Jeff Haywood
- Learning styles and team roles – Lessons for Gregorc based teams for effective enterprise development** 95-105
Ian Kbathgate, Andre M. Mostert, Stephanie Sandland
- Native Students and inmigration: Influence of family experiences as emigrants in the relationship with their immigrant school partners** 106-121
David-José Villén García-Galán, Tomas Sola Martínez, Francisco Javier Hinojo Lucena
- The backwash effect in the English oral expression formation and development at senior high education** 122-132
Ulises Escalona Sánchez, Alberto Román Medina Betancourt, Miguel Escalona Reyes

The assessment methods that are used in a secondary mathematics class <i>Maha Azmi Dandis</i>	133-143
Terms of teachers' competitiveness development in labour market <i>Madara Priedoliņa</i>	144-149
Assessing a course on translation with learner portfolios <i>Andrés Canga Alonso</i>	150-159
Perceptions of the function tutorial in the European Higher Education Area of the student body of the Faculty of Education of Albacete (University of Castilla-La Mancha, Spain) <i>Santiago Alonso García, Ascensión Palomares Ruiz</i>	160-168
Planning of the curriculum of portuguese as mother tongue in portuguese secondary schools <i>Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho, Inmaculada Aznar Díaz</i>	169-179
Curricular tutoring in Mexican elementary school. An analysis of teachers' perspective <i>Mariela Sonia Jiménez-Vásquez, Manuel Camacho Higareda</i>	180-190
Early school leaving in a multicultural context. Analysis of the causes of social and professional agents involved <i>Inmaculada Alemany Arrebola, Gloria Rojas Ruiz, Miguel Ángel Gallardo Vigil, Sebastián Sánchez Fernández</i>	191-203
Study on writing difficulties in students of last year of basic education in the municipality of Vila Verde (Braga, Portugal) <i>Maria da Conceição Afonso Rebelo, José María Sola Reche</i>	204-216
STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS	217
STANDARDS FOR EVALUATORS	218



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)
ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

EDITORIAL

Regard croisé sur des pratiques enseignantes en mutation

Glance crossed on the teaching practices in change

Emmanuelle Leclercq, Université de Reims Champagne-Ardenne, France
emmanuelle.leclercq@univ-reims.fr

Résumé

Une nouvelle livraison du numéro de la revue Journal of educators, Teachers and trainers est toujours attendue car la revue croise des thématiques et des analyses de divers contextes internationaux, toujours passionnantes en ce qui concerne les mutations du monde enseignant. Ce numéro tient particulièrement toutes ses promesses. En effet si l'on considère les dix sept textes de cette quatrième livraison, ils abordent sous des angles différents l'évolution des réalités de l'enseignement de différentes disciplines, les pratiques et les identités enseignantes. Les différents textes sont riches, interrogent également des difficultés liées aux terrains de recherche. Les terrains comme les méthodes sont variées mobilisant des approches quantitatives et qualitatives. Ces analyses répondent à la dimension internationale ancrée dans l'esprit de la revue Journal of educators, Teachers and trainers. Nous voyagerons dans de nombreuses réalités du monde enseignant de l'Europe à l'Amérique Latine.

Abstract

A new delivery of the number of the review Newspaper off educators, Teachers and trainers is always awaited because the review crosses sets of themes and analyses of various international contexts, always enthralling with regard to the changes of the teaching world. This number holds all its promises particularly. Indeed if the ten seven texts of this fourth delivery are considered, they approach under angles different the evolution of realities from the teaching of various disciplines, the practices and the identities teaching. The various texts are rich, also question difficulties related to the grounds of research. The grounds as the methods are varied mobilizing quantitative and qualitative approaches. These analyses answer the international dimension anchored in the approach of the Journal review off educators, Teachers and trainers. We will travel in many realities of the world teaching of Europe to the Latin America.

Mots-clés

Professionalisation ; Innovation ; Évolution institutionnelle; Pratiques enseignantes

Keywords

Professionalism; Innovation; Institutional change; Teaching practices

1. Introduction

Nous pourrions résumer ce numéro en disant qu'il appréhende un processus de professionnalisation du monde enseignant (Demazière, D. Roquet, P., Wittorski, R., 2012). Ce processus met en avant un mouvement souvent en tension entre des réformes institutionnelles, des modes d'organisation et de réalisation du métier qui viennent impacter tout autant les pratiques professionnelles que les identités de métier (Boussard, V. Demazière, D. Milburn Philip., 2010). Ce qui est en jeu à la lecture des différents textes c'est l'impact de ces évolutions qui on trait tout autant à l'évolution institutionnelle qu'aux mutations de la conception de l'enseignement. Les environnements sociaux, mais aussi techniques changent les pratiques du métier. Des innovations pédagogiques apparaissent pour lutter contre l'échec ou amener les étudiants vers plus de professionnalisation comme le préconise le processus de Bologne. Ces textes abordent les luttes de territoire pour tout à la fois garder, faire évoluer, évoluer dans et par l'activité dans ces contextes internationaux singuliers. La figure de l'enseignant est en permanence à recomposer et interroge la définition même du métier (Demazière, Gadéa, 2009). Les textes de cette livraison abordent trois grands thèmes de ce processus de professionnalisation.

Le premier thème a trait aux évolutions institutionnelles tant nationales, qu'européennes qui viennent impacter la pratique enseignante et les identités de métier.

Le deuxième thème aborde l'évolution des environnements et pose la question de l'innovation qui intègre la pédagogie et l'encadrement des apprenants.

Le troisième thème reviendra plus précisément sur la réalité au plus près du terrain de ces acteurs de l'enseignement analysant tout à la fois l'évolution des pratiques enseignantes que les réalités professionnelles.

1.1. Evolutions institutionnelles et pratiques enseignantes

Les évolutions institutionnelles et leurs impacts sur l'identité de métier sont au cœur de plusieurs textes. Madara Friedolina, traite de l'évolution des pratiques et de l'identité du métier d'enseignant dans une société aux prises avec les réalités économiques. Dans ce texte est interrogé les formes de savoirs et de connaissances, de compétences que les enseignants doivent léguer aux nouvelles générations d'étudiants. Ce texte rappelle les orientations du programme du développement de la société de la connaissance où des compétences et des savoirs sont ciblés par l'Union Européenne amenant les enseignants à s'adapter sans cesse à de nouvelles orientations et de nouvelles manières d'enseigner. Mais l'auteure fait une synthèse critique des évolutions en cours et propose quelques pistes de réflexion et d'orientation en ce qui concerne l'évolution de ce métier.

L'adaptabilité au marché préconisé par le processus de Bologne n'est pas sans conséquence sur les approches pédagogiques. Santiago Alonso Garcia et Ascensión Palomares Ruiz montrent que l'enseignement magistral laisse la place à des enseignements en petits groupes collaboratifs où le tutorat prend un sens nouveau amenant les étudiants vers la résolution de problèmes. L'étude porte sur la connaissance qu'ont les étudiants de l'université de la castilla de la Mancha sur le tutoriel mis en place. Des résultats sérieux sont montrés à la fois au travers d'une enquête par questionnaire et des entretiens sur le niveau d'information des étudiants. Ce texte nous prévient des dérives du processus de Bologne sur la représentation et les finalités de ce type d'enseignement, encourage l'Union européenne à faire un bilan objectif de la politique menée en matière d'enseignement orienté vers la professionnalisation.

Dans cette même idée les universités sont amenées à proposer des voies nouvelles de professionnalisation et à être de plus en plus attentives aux débouchés des formations. L'enseignement à l'entrepreneuriat rentre dans cette logique comme le montrent Ian Kbathgate, Andre Mostert et Stéphanie Sandland, qui abordent les cursus résolument tournés vers la création d'entreprise. Quelles sont les meilleures méthodes et contenus pédagogiques pour former ces étudiants à une forte autonomie et à la gestion de projet. Un certain nombre de modèles ou de recommandations sont évoqués afin de définir l'enseignement à l'entrepreneuriat.

La notion de développement de nouvelles compétences comprise comme la promesse d'une adaptabilité à de multiples conditions est également revisitée dans le texte de María Julia Gámez Montalvo et César Torres Martín. Ils apportent un regard sur les évolutions pédagogiques à l'université mettant au cœur de l'apprentissage la notion de compétences. Au-delà des connaissances ce texte montre comment les enseignants amènent des travaux en équipe ou par projets pour développer des compétences transversales de gestion de projet. L'observation porte également sur les compétences comportementales tout comme les situations elles-mêmes qui par le développement de la confiance en soi encourage l'efficacité dans le travail mais aussi le respect et

l'écoute mutuels. Les observations et les entretiens mettent en avant la mise en place de normes de travail partagées et des formes de collaboration. Les résultats de cette recherche montrent l'importance de ce type d'approche de travail car les expériences sont concluantes pour le développement du travail tant individuel que collectif.

Les approches européennes privilégient par ailleurs la lutte contre l'échec et la promotion de l'égalité des chances. Le texte d' Inmaculada Alemany Arrebola Gloria Rojas Ruiz, Miguel Ángel Gallardo Vigil, Sebastián Sánchez Fernández aborde les questions de décrochage scolaire dans le contexte européen. L'enquête est fondée sur l'analyse du décrochage de jeunes entre 16 et 24 ans, les auteurs se demandent quelles sont les perspectives d'insertion professionnelle de ces jeunes, afin d'apporter des éléments de réponses. L'enquête est construite sur une approche qualitative autour de groupes de discussion. Les résultats de l'enquête mettent en question les conditions d'enseignement soulignant le manque de moyen et de soutien pour des publics qui a un moment se sont trouvés dans des classes aux effectifs importants et ont eu peu de soutien. Ils se sont enfermés dans une spirale de l'échec au regard de contextes et milieux sociaux moins favorables. Les auteurs préconisent une meilleure prise en charge pour ces élèves décrocheurs afin qu'ils reconstruisent une meilleure estime de soi. Ils insistent sur l'augmentation de moyens et d'enseignants formés afin de juguler ce problème qui malheureusement ne se réduit pas en Espagne.

Cependant ces évolutions tournées vers l'adaptabilité de l'étudiants ont également amené des outils autour de l'évaluation qui norment les savoirs. C'est l'objet du texte de Slava López Rodríguez et Daniel González-González qui traite des méthodes d'accréditation de la qualité pour l'enseignement de l'anglais à l'Université de Cuba et de la pertinence des indicateurs utilisés. Une centaine d'indicateurs seront analysés pour évaluer la performance des enseignants, avec toute l'ambiguïté de cette notion de performance pour l'enseignement d'une langue étrangère. Ici toute la limite est de saisir l'approche de l'évaluation par des méthodes quantitatives. Ce questionnaire croise des préoccupations tant de la représentation du métier que de la pratique de celui-ci dans des contextes singuliers. Les résultats montrent qu'il est toujours délicat de définir l'excellence académique et de distinguer l'évaluation des enseignements et l'évaluation des enseignants. Les auteurs réaffirment toute l'importance de la formation des enseignants de langue pour améliorer les résultats, et ce, tout au long d'une carrière.

1.2. Evolution des environnements et des pratiques enseignantes

Dans ce contexte de fortes mutations, de nouvelles évolutions amenées par l'institutionnel apparaissent pour accompagner ces nouveaux enjeux, elles ne sont pas sans effet sur les pratiques professionnelles des enseignants.

Le texte de Mariela Sonia Jiménez-Vásquez, Manuel Camacho Higareda aborde le sujet du tutorat dans l'enseignement secondaire à México et interroge la manière dont il est conçu et mis en place par les enseignants. Cette recherche est fondée sur des données empiriques à la fois qualitatives et quantitatives sur la base d'un échantillon de 151 enseignants qui ont été complétées par la mise en place de groupes de discussion. Les auteurs mettent en avant des points de tension entre l'intérêt pour l'amélioration des niveaux des élèves et pour faciliter leur intégration à l'école. Le texte soulève l'importance de ce rôle de tutorat mais pose les problèmes de reconnaissance de celui-ci dans la carrière académique de chacun, ce qui amène souvent à déléguer cette fonction pourtant essentielle. Elle pose également des questions de formation à cette nouvelle fonction. L'article souligne bien que cette innovation aurait dû susciter une réflexion d'ensemble sur la manière dont fonctionne l'enseignement secondaire.

De manière plus large l'accompagnement à l'enseignement professionnalisant comme dans les formations des futurs infirmiers place la question du tutorat comme centrale. Paulo Freitas et Manuela Terrasêca partent d'un postulat original mettant en avant trois mondes ou univers qui interagissent et impactent la compréhension, l'apprentissage et son évaluation : celui de l'école, celui du monde professionnel et celui de l'environnement ou de l'organisation professionnelle. L'article invite à une réflexion sur la meilleure manière d'articuler les trois mondes afin de répondre à toutes les facettes de l'apprentissage tant du point de vue des savoirs, des compétences et de la construction de l'identité, alors que l'évaluation de l'académique prédomine sur l'évaluation de la pratique. Cette recherche insiste sur le fait que pour devenir un bon praticien en soins infirmiers il faut maîtriser bien plus que des savoirs. Il est nécessaire d'intégrer une éthique et des compétences singulières qui font parties du métier. Mais plus en encore il faut construire une identité professionnelle. Cela induit un tutorat sans cesse réinterrogé entre l'élève infirmier et un professionnel.

Mais les évolutions organisationnelles sont également bouleversées par les environnements de travail en classe ou après la classe. André Canga Alonso évoque l'usage du portfolio dans les

taches de traduction anglais espagnol. Il montre l'évolution du travail personnel des étudiants. Le suivi de portfolio montre effectivement que l'autoévaluation, la réflexivité, une meilleure organisation et la prise d'autonomie sont remarquables par l'usage de ce type de support à l'enseignement. Les résultats dévoilent que les étudiants ont acquis les compétences clés définies et annoncées en faisant progresser les compétences en langue étrangère, le travail en groupe ou le travail avec les outils numériques.

Les environnements numériques et leur place dans l'enseignement animent plusieurs textes. Donzília Ferreira de Sousa, Juan Manuel Trujillo Torres, Juan Antonio López Núñez et Maria Martins de Sousa, invitent à nous interroger sur la place des environnements numériques de travail (ENT) dans l'apprentissage et plus précisément dans l'usage et la place qu'ils peuvent avoir au sein de la classe, dans un exemple qui concerne les élèves du primaire. Cette évolution marquée et sans retour possible de l'usage des ENT bouleverse les manières d'enseigner mais plus encore les rapports à l'espace et au temps. Cette recherche revient sur l'usage fait par les enseignants de ces environnements numériques dans la classe, dans l'apprentissage. Cette recherche est basée sur une enquête quantitative qui paraît être appropriée pour le recueil des données sur les pratiques, les représentations de ces outils. L'enquête a l'intérêt de nous montrer la diversité des pratiques et des usages pour de multiples travaux ou aide à la recherche sur Internet. Mais l'enquête dévoile que l'usage au quotidien est entravé par les difficultés techniques, la qualité du matériel ou le manque d'encadrement. Mais de manière plus pertinente encore les auteurs révèlent que ces enseignants n'ont pas perdu leur identité ou l'importance de leur rôle dans la classe car ils ont su évoluer avec ces outils.

Mais la révolution numérique est en marche avec les campus virtuels qui redéfinissent les offres de formation, délocalisent la formation et nous plongent dans de nouveaux possibles en matière d'enseignement. Rosana Montes Soldado, Miguel Gea Megías et Jeff Haywood abordent ce sujet crucial pour les années à venir, l'évolution en train de se réaliser autour de l'apparition des MOOC (Massive Online Open Source) et de leur usage pour les étudiants. Il s'agit d'appréhender les sources de cours universitaires mis à la disposition des étudiants par le biais d'internet, de comprendre leur usage dans les pratiques d'apprentissage et les liens entretenus avec les cours présentiels. Plus encore comment peut-on évaluer les acquis avec ce type de supports au regard des enseignements plus classiques. Comment ces outils redéfinissent dans le même temps l'offre de formation et la possibilité de proposer des enseignements partagés entre plusieurs établissements. C'est tout l'enjeu que ce texte nous invite à considérer par la mise en questionnement de différents scénarios de développement de ce type d'enseignement à distance. Il questionne la place des universités, des enseignements présentiels, la qualité des contenus et les modes évaluation des acquis, bouleversés par cette évolution, redéfinissant le rôle et de la place de l'université dans un enseignement de proximité.

1.3. Les contraintes du métier

Finalement on peut se demander qu'est-ce qu'un bon enseignant ou un enseignant professionnel ? Un certain nombre de textes répondent à cette question.

L'article de María Cristina Martínez, Silvia Branda et Luis Porta traite cette question sous un angle original. De manière quasi biographique les auteurs s'intéressent à ces enseignants qui au-delà des querelles de méthodes ou d'époques marquant des expérimentations pédagogiques, laissent une trace auprès d'élèves. Ils abordent cette alchimie qui a fait sens pour les élèves à un moment donné et dans un contexte donné, nous renvoyant surtout à la manière d'appréhender l'acte d'enseigner comme une vocation. Les méthodes qualitatives sont ici évidemment mobilisées afin d'appréhender au plus près la biographie de ces professeurs qui ont laissé une trace mémorable. Le texte montre bien cette interrelation singulière entre la capacité d'un enseignant à susciter un intérêt, à mobiliser la créativité et l'émancipation de l'élève.

Cependant les enseignants sont face à des difficultés qui malgré les générations se reproduisent ou du moins ne trouvent pas de réponses définitives. Comment évaluer le niveau en mathématiques ? Maha Azmi Dandis aborde les difficultés d'évaluation du niveau en mathématiques dont les seuls tests ne paraissent pas suffisants. Cette recherche montre que le niveau en mathématiques est surtout évalué par l'écrit. L'analyse évoque la difficulté de ces enseignants de mathématiques du second degré à faire évoluer leurs méthodes d'évaluation du niveau en mathématiques. Certaines expériences sont pourtant évoquées afin de remettre les mathématiques dans leur contexte futur d'usage et de comprendre également leur rôle social. Il est important de voir dans cette démarche les propositions des enseignants qui restent peu satisfaits des formes d'évaluation afin notamment de renforcer la motivation des étudiants pour cette discipline.

2. Comment améliorer l'enseignement des langues ?

Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho et Inmaculada Aznar Díaz abordent au travers de la réforme de 2001 concernant l'enseignement secondaire, l'enseignement de la langue maternelle. Partant d'un terrain à Sintra, les auteurs revisitent cette mise en place en axant leur analyse sur la liberté laissée à l'enseignement face à des programmes apparaissant comme normatifs. Plus encore c'est une réelle interrogation sur les enjeux et finalités didactiques qui est mise en débat dans ce texte. Les formes d'apprentissage évoluent vers plus d'autonomie et d'approche par compétences pour les élèves. En mobilisant une enquête à la fois par questionnaire et entretiens les auteurs montrent les formes de rejet de cette réforme qui ne répond pas aux réalités sociales de terrain et ne réduit pas les écarts en termes d'égalité des chances. Les analyses illustrent les paradoxes de cette réforme dans sa mise en place et révèlent de nombreuses zones d'ombre pour approcher les compétences fondamentales.

3. Comment aborder les différences de niveaux liées aux environnements sociaux et familiaux ?

La recherche de Maria da Conceição Afonso Rebelo, José María Sola aborde les difficultés d'écriture dans les écoles publiques du niveau secondaire dans la Région de Braga au Portugal. L'exercice de la dictée est analysé mais également celui de la construction de textes par la construction de récits ou de textes déclaratifs. La méthode de collecte de données est basée de l'évaluation des processus de script avec le procédé PROESC. Les résultats montrent des difficultés pour ce type d'exercices tant du point de vue de l'orthographe que de la composition. Des difficultés se font également ressentir quant à la richesse de vocabulaire, aux difficultés avec la phonologie et la maîtrise de la représentation mentale des mots, ou d'autres problèmes de mémoire. La structure d'un dialogue et sa compréhension ne sont pas toujours maîtrisées. Ces résultats renvoient également aux environnements sociaux de ces élèves qui favorisent plus ou moins cette maîtrise de l'écriture.

L'environnement social est évoqué d'une autre manière dans le texte de David-José Villén García-Galán, Tomas Sola Martínez et Francisco Javier Hinojo Lucena car les auteurs traitent de la représentation des émigrants en fonction de leur présence dans les classes d'enseignement professionnel ou dans leur environnement professionnel. Plus le contact avec des émigrés est réel dans son proche entourage et environnement de travail plus le regard est positif et tolérant. Dans le cas contraire l'étude révèle des effets de prise distance. Ce travail montre la réelle méfiance qui existe toujours lorsque l'on parle d'émigration et la persistance de nombreux stéréotypes. Ce texte interroge et inquiète sur les formes de résistance à l'encontre des personnes issues de l'immigration et met à jour une perception toujours difficile de leur participation à la vie économique et sociale en les considérant plus comme une charge pour la société, qu'une chance.

4. Bibliographie

- Boussard, V., Demazière, D. & Milburn Philip., (2010). *L'injonction au professionnalisme, Analyse d'une dynamique plurielle*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Demazière, D & Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels*, collection recherche, Paris : La Découverte.
- Demazière, D., Roquet, P. & Wittorski, R., (2012). *La professionnalisation mise en objet*, Paris : L'harmattan.



Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios

Group techniques as a methodological strategy in acquiring teamwork abilities by college students

María Julia Gámez Montalvo,

Centro de Magisterio la Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada

César Torres Martín,

Universidad de Granada

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 05 de diciembre de 2012

Fecha de revisión: 20 de diciembre de 2012

Fecha de aceptación: 22 de enero de 2012

Gámez-Montalvo, M.J. y Torres-Martín, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, pp. 120 – 134.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios

Group techniques as a methodological strategy in acquiring teamwork abilities by college students

María Julia Gámez Montalvo, juliagamez@gmail.com
César Torres Martín, Universidad de Granada, cesartm@ugr.es

Resumen

El presente artículo tiene como propósito esencial dar a conocer los resultados cualitativos de una investigación desarrollada en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrita a la Universidad de Granada. Desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, se promueve una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la renovación metodológica introduciendo en las aulas mayor número de metodologías activas o participativas con el fin de dotar al alumno de una mayor autonomía en dicho proceso. Teniendo en cuenta la incorporación de las competencias básicas dentro de los currículos universitarios, y en concreto, la de “trabajo en equipo”, pensamos que por medio de las técnicas de grupo podemos sensibilizar al alumnado que ha de afrontar distintas situaciones grupales a lo largo de su trayectoria académica hacia la adquisición de destrezas interpersonales y cognitivas, así como habilidades que le capacitan para enfrentarse más y mejor a dicho grupo. Utilizando el método de investigación-acción en un aula universitaria durante un semestre y haciendo una intervención sistemática con distintas técnicas de grupo, conseguimos por medio de un análisis de datos cuantitativos, donde el grupo de discusión y la reflexión personal han sido los instrumentos elegidos, ver los resultados obtenidos. Se vislumbran datos bastante positivos al respecto, concluyendo con la necesidad de iniciar otro ciclo de investigación-acción donde el proceso se alargue en el tiempo y repare los dictámenes conseguidos.

Abstract

The present article has the essential purpose to publicize the results of a qualitative research conducted in the Teaching Center The Immaculate, attached to the University of Granada. In frame of European Area of Higher Education, new adaptation of teaching-learning process is being promoted by methodological renewal, introducing into the lecture a higher number of active and participatory methodologies, in order to provide student with greater autonomy in said process. Taking into account the incorporation of basic abilities inside university curriculum and, more specifically the teamwork ability, we think that through the group techniques we are able to sensitize students to face up to different group situations throughout their academic career, towards acquiring interpersonal, cognitive skills, as well as abilities that will enable them to confront more and better with the group. Using the research-action method in the university classroom during one semester and making a systematic intervention with different group techniques we manage to see the obtained results through the quantitative data analysis, where the discussion and personal reflection are the selected instruments. The positive data is discerned; concluding with the need to initiate another research-action cycle, where the process is lengthen and repairs obtained results.

Palabras clave/keywords

Comunicación, técnicas de grupo, metodología didáctica, investigación-acción, competencias
Communication, group techniques, teaching methodology, research-action, competencies

Citation

Gámez-Montalvo, M.J. y Torres-Martín, C. (2013) Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, pp. 14-23.

1. Introducción

Partiendo del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son muchas las manifestaciones que han justificado y marcado el proceso de convergencia, pero es en la Declaración de Bolonia donde, como dice Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008:15), se funda el EEES, perfilado y complementado en todas las reuniones posteriores. Es aquí *“donde se propugna dotar a los ciudadanos de las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio”*. En este proceso se pretende conseguir mejorar la preparación profesional de los estudiantes universitarios en el marco europeo.

Así pues, el reto fundamental es sentar las bases para la construcción de un espacio educativo universitario donde se ha de plantear su enfoque pedagógico. Este tratamiento está basado en un principio básico: la transformación de la docencia universitaria, en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje. De hecho, este principio básico promueve que sea necesario el cambio profundo de algunas de las directrices en las que se ha venido desenvolviendo la docencia universitaria hasta la actualidad. Estos nuevos pilares vienen marcados por unas ideas:

- Una docencia centrada en el alumnado, lo que exige capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.
- Un diferente papel para el docente, de ser transmisor de contenidos de la materia a ser gestor del proceso de aprendizaje del alumnado.
- Cambios en la organización de los aprendizajes (Zabalza, 2003), especialmente la introducción de técnicas novedosas en la Universidad como son, en este caso, la dinámica y técnicas de grupo.

Nosotros queremos centrarnos en el proceso de aprendizaje en el ámbito universitario. Muchas veces se ha dejado de lado éste proceso a favor de conseguir tener mayor conocimiento de la materia. El docente se ha olvidado del proceso de enseñanza, no ha mediado en él y se ha limitado a dar su materia mayoritariamente de forma magistral, sin atender a otros métodos, ya sea por desconocimiento o por comodidad. Esto le da libertad al alumnado y libera al docente de la responsabilidad que tiene en este proceso. Como nos dice López (2005:6), se ha dado poca relación entre los resultados académicos y el éxito profesional cuando se ha intentado acercar la formación universitaria a la vida real, *“mientras que en la vida social activa se hace especial hincapié en las evaluaciones continuas y formativa y se aprecia especialmente el saber hacer y el saber estar, la enseñanza universitaria se practica la evaluación sumativa (a través de exámenes y controles) y se valora la acrítica ‘capacidad reproductora y repetitiva’ de conocimientos”*.

Hasta ahora, por tanto, no es que no se haya intentado modificar este hecho, probablemente no se le haya prestado la atención que merece. La edad del alumnado, la masificación de las aulas, la insuficiente formación docente en metodología, etc., han influido concluyentemente en la encapsulación de este proceso de aprendizaje universitario. Mucho se ha hablado y escrito en relación a la innovación docente, pero hasta ahora parece que no era muy propicio el momento. Con el nuevo crédito ECTS se plantea, desde la estructura propia de las asignaturas, este cambio de método que afecta directamente a la modificación de la forma de enseñar del docente y a la forma de aprender del alumnado. Estamos de acuerdo con López (2005) en pensar que enseñar y aprender son dos conceptos íntimamente relacionados e inseparables. Utilizando el método más adecuado, que no siempre ha de ser la lección magistral, que sirve de guía y asesora al alumnado, conseguiremos con más certeza llegar a un mejor aprendizaje y éxito académico. Por último, sobre esta temática, nos acogemos a las palabras de Rodríguez, Caurcel y Ramos (2008:55) cuando plantean que los modelos tradicionales han tenido como característica principal la transmisión del saber como algo dado y cerrado, donde el modelo investigador ha marcado el rol docente. Proponen modelos que toman como paradigma las universidades anglosajonas, donde *“el alumno es el centro de acción del docente: sus horas de estudio, de prácticas, trabajos en grupo, tutorías, la evaluación de su trabajo, serán eje de actuación con el alumnado, quedando así relegada a un segundo plano la figura tradicional del profesor, pasando a ser un guía, orientador en la información relevante y en la búsqueda de bibliografías relacionadas con el estudio pertinente”*.

Otro concepto relevante en la reforma pedagógica universitaria que se está llevando a cabo son las competencias, que han centrado nuestra atención en este artículo. Partimos de que para que un alumno sea competente en el desempeño de sus funciones, ha de interiorizar a lo largo de su trayectoria educativa todos aquellos conceptos, habilidades y actitudes necesarios para desenvolverse en el mundo laboral. Al incorporar el término competencia en los currículos

universitarios se da un paso muy acertado para un completo programa académico. Es aquí donde se requieren experiencias y competitividades más allá de los puros conocimientos académicos que hasta ahora marcaban la trayectoria académica. Las distintas definiciones que del término competencia se hacen, están ligadas a conceptos como: conocimientos, actitudes, habilidades, capacidades, destrezas, emociones, motivación, acciones, comportamientos, autoestima, integridad, etc. Colás y De Pablos (2005:106) establecen *“que una competencia es una combinación de componentes personales (conocimientos, habilidades cognitivas, motivación, actitudes, emociones), de componentes sociales (conocimientos de los contextos) y de conductas (acciones, comportamientos, iniciativas) guiadas por unos fines u objetivos”*.

Ha sido por medio de distintas investigaciones y proyectos donde se ha delimitado más y mejor las competencias que tiene que tener un alumno universitario al finalizar su carrera y que le van a servir para su posterior incorporación al mundo laboral, junto a la formación permanente. Proyectos como DeSeCo y Tuning son un claro ejemplo de ello. Ambos marcan las distintas competencias claves a desarrollar en las titulaciones universitarias. El primero tiene una orientación general en los diferentes niveles donde se trabaja por competencias, y el segundo se centra más en la formación universitaria. Este último proyecto estructura las competencias en genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas de cada área temática (incluyendo las destrezas y conocimientos propios de las distintas disciplinas y titulaciones). Son las competencias interpersonales las que se relacionan con las capacidades individuales y destrezas sociales, facilitando los procesos de interacción social y cooperación, incluyendo, entre otras, la de *trabajo en equipo*.

Centramos la atención en esta última, que, junto con conceptos afines como trabajo en grupo, cooperación, comunicación, etc., aparece como elemento fundamental dentro del currículum de los estudiantes. Partimos de la base de que la experiencia y la necesidad, tanto del mundo académico como laboral, lo avalan.

No sólo queremos centrarnos en ello, sino ampliar más su campo de actuación, ya que incorporamos el “trabajo en grupo”. Cuando hablamos de trabajar en equipo, de acuerdo con Moreno y cols. (2007:34), *“no significa solamente trabajar juntos”*, un equipo *“es un grupo de personas que se comunican, con diferentes trasfondos, habilidades y aptitudes, que trabajan juntas para lograr objetivos claramente identificados”*. Blanco (2009:49) también destaca esta idea cuando afirma que en los contextos universitarios se demanda más que nunca trabajar juntos e incluso para otros. Se utiliza el término “grupo” para justificar las acciones que éste ha de realizar, como tomar decisiones en grupo, resolver problemas en grupo, etc., teniendo en cuenta que *“el grupo es más que la suma de las partes y los objetivos grupales están por encima de los individuales”*. Así, utilizaremos el término “trabajo en grupo” como sinónimo de “trabajo en equipo”, puesto que la teoría que fundamenta el primero bien nos sirve para explicar el segundo.

Numerosos autores fundamentan el trabajar esta competencia universitaria desde la teoría de la dinámica de grupos, utilizando distintas técnicas para conseguir los diferentes objetivos (Blanco, 2009; Colas y De Pablos, 2005; Exley y Dennick, 2007; López, 2005; Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007). Entendemos que trabajar en equipo es una competencia que bien se puede desarrollar por medio de la dinámica de grupos y las distintas técnicas que la desarrollan. López (2005:92), por ejemplo, afirma que la *“dinámica de grupos es un factor potencial de trabajo en el aula de primera magnitud y, su utilización un procedimiento básico del aprendizaje y fundamental en cualquier proceso educativo que se precie”*.

Nuestra investigación se ha diseñado desde este campo al plantearnos cómo podemos fomentar esta competencia en nuestras aulas. Hemos creído que la dinámica de grupo y sus técnicas ayudarán en este proceso. Así, se crea la necesidad de acercarnos a una renovación metodológica en las aulas universitarias introduciendo necesariamente cambios en los métodos y procedimientos didácticos que se utilizan en el proceso formativo, dando pie a que el alumno sea el protagonista. Aquí aparecen las llamadas metodologías activas o participativas. López (2005:51) lo describe cuando habla del modelo participativo, expresando que *“han aparecido otras estrategias, basadas en una metodología más activa en el aula que desarrollan competencias que van más allá del «saber», trabajando ámbitos tan importantes como el ‘saber hacer’, el ‘trabajo en equipo’, la ‘comunicación’, el ‘liderazgo’ o la ‘creatividad’. Estas nuevas estrategias docentes tienen como base el hecho de que el alumno interactúe, preferentemente a nivel grupal, con su objeto de estudio”*. Con las estrategias se está refiriendo también a la gran variedad de técnicas grupales que se pueden utilizar en el aula. Estas técnicas se fundamentan en la dinámica de grupos, ya descritas

claramente por Antons (1990) como situaciones colectivas estructuradas en las que por medio del coordinador de grupo se plantean problemas y conflictos simulados. La reflexión de estas situaciones-modelo impulsa a los participantes a observar su comportamiento, gracias a lo cual llegan a conocerse tanto a sí mismos como a los demás en nuevas formas de conducta. Este sería el proceso por el que pasa un individuo en cualquiera de los momentos al participar en una técnica grupal. Como nos dice Canto (2000), cuando un profesor decide utilizar una técnica grupal, está poniendo en práctica formas de conductas colectivas. Si se analizan por el grupo, propician que el análisis de la experiencia favorezca una serie de aprendizajes que modifiquen ciertos comportamientos, esquemas cognitivos y potencien determinadas emociones en cada uno de los componentes, así hace que desarrollen todo tipo de competencias relacionadas con el trabajo en equipo o con las que causan la propia interacción.

Hasta ahora, todo lo dicho justifica nuestro trabajo de investigación-acción. Partiendo de todas estas ideas nos surge la necesidad de utilizar las técnicas, no sólo como estrategia metodológica dentro del aula, sino como instrumento de reflexión en el alumnado para la valoración de su comportamiento grupal, con el fin de modificar esas estrategias de conducta que hacen que las relaciones con los demás influyan en su proceso formativo.

2. Material y métodos

Tradicionalmente ha existido objeción en relación al uso de paradigmas cualitativos y cuantitativos en los procesos de investigación educativa. En la tesis doctoral que estamos terminando (a falta de la demandada publicación para su definitivo depósito), hemos apostado por una metodología ecléctica que reúne elementos de ambas concepciones. Sin embargo, para la elaboración de este artículo, vamos a describir los aspectos cualitativos (procedimiento de categorización de los datos obtenidos a través de las reflexiones personales del alumnado y el grupo de discusión).

Planteamos nuestro trabajo dentro del campo de la investigación-acción por tratarse de una inquietud reconocida que da respuesta a un problema, como hemos visto, en el campo psicopedagógico de la docencia universitaria. Previa a la investigación, partimos de una necesidad sentida y documentada. Un rasgo característico de la investigación-acción es su carácter cíclico, constituido por las fases de planificar, actuar, observar y reflexionar, y nuestra investigación las cumple.

Hemos seguido el esquema propio de esta metodología y partido de una necesidad sentida por gran parte de la comunidad educativa, como es la adaptación hacia nuevas metodologías y formas de trabajo dentro de las mismas. Qué mejor momento que en el inicio de los nuevos grados, viendo si es posible modificar la forma de trabajo del alumnado hacia la adquisición de competencias especificadas, más que nunca, en las guías docentes. Nuestro objetivo es ver, por medio de la incorporación sistemática de técnicas grupales en el aula, la influencia que éstas tienen en la competencia de trabajo en equipo, que ha tenido que empezar a adquirir el alumnado en nuestra clase, junto con las de los demás profesores.

Elegir las técnicas que se iban a realizar ha sido un proceso espinoso. Somos conscientes del número ingente de técnicas que hay, y que muchas pueden servir para conseguir nuestros objetivos. Pero finalmente hemos optado por las siguientes: entrevista mutua (Pallarés 1993), tarjeta de visita (Pallarés, 1993; Núñez y Loscertales 1997), en busca del tesoro (Pallarés, 1993; Núñez y Loscertales 1997) conocimiento mutuo (Núñez y Loscertales, 1997), el misterio del secuestro (Pallarés, 1993), la clínica del rumor (Núñez y Loscertales, 1997; Pérez de Villar y Torres, 1999), casa, perro, árbol (Pérez de Villar y Torres, 1999; Antons, 1990) estudio de casos: "caso cristina", (Núñez y Loscertales, 1997; Pérez de Villar y Torres, 1999), el vuelo de las ocas y la comunidad (Vanier, 1992), el juego de la representación (Núñez y Loscertales) y actuación (Pallarés, 1993).

La muestra de la investigación corresponde a la clase de primero del Grado en Maestro de Educación Infantil en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada, durante el curso académico 2010/2011, en la asignatura *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. El grupo constaba de 59 alumnos, 53 chicas y 6 chicos.

Las técnicas grupales pueden potenciar muchas cualidades, características y variables actitudinales, pero para nuestra investigación nos hemos decantado por dimensiones que consideramos engloban actitudes y valores mínimos, junto con habilidades sociales básicas, que el

alumnado debería tener para empezar a desarrollar una adecuada competencia de trabajo en equipo. Y son:

1. Comunicación: Se trata de mejorar, por medio de técnicas concretas y del diálogo grupal, los niveles adecuados de relación.
2. Cohesión y clima de cooperación: Para conseguir por medio de las técnicas grupales un ambiente adecuado para trabajar en equipo y quitar miedos iniciales.
3. Respeto y empatía: Las técnicas han de fomentar en el alumnado la capacidad de entender a los demás para poder respetar sus opiniones y actos.
4. Normas y objetivo común: Dentro de los grupos formales son muchas las normas ya marcadas, pero dejarlas claras en los inicios de la relación puede ayudar mucho en la necesaria convivencia. Al igual que las normas, marcar y definir los objetivos desde el principio ayudará a acercar al grupo y a orientar hacia el trabajo.
5. Responsabilidad con la tarea: El trabajar en grupo es un medio más para conseguir el fin último, que es ayudar a lograr mejor los objetivos académicos.

Hemos elegido el grupo de discusión y la reflexión personal como técnicas que nos ayudan a recoger datos para poder llegar a una adecuada extracción de conclusiones finales. En el primero se trabaja una muestra representativa de la clase, finalmente siete, para saber qué otros factores han influido en el alumnado y las relaciones que ellos han establecido en dichos factores. Con el segundo, se le ha dado al alumnado una evaluación individual para la reflexión personal sobre las distintas categorías en las que nos hemos basado, dando como resultado la descripción de los numerosos y diferentes puntos de vista que se pretende rescatar del sentir de los alumnos implicados, lo cual nos ayuda a entender y explicar sus sentimientos y reacciones. Una interpretación de los datos obtenidos acompañan a las descripciones realizadas, sin pretender que sean generalizables, ya que entendemos que tal voluntad no es propia de una investigación-acción en parte cualitativa. Es una manera de argumentar, explicar o justificar los testimonios que nos informan sobre esa necesidad sentida del cambio.

3. Resultados

Como planteábamos, el procedimiento seguido para la determinación de datos cualitativos ha sido el análisis de contenido. Las unidades de análisis han sido las respuestas dadas en el grupo de discusión y todas las obtenidas en las evaluaciones del trabajo grupal. Para delimitar las unidades de contexto se han tenido en cuenta las categorías elegidas, y para delimitar las unidades de registro se han tenido en cuenta las frases con significado dentro de las primeras (Pérez, 1998). En ambos casos se han elegido núcleos semánticos que nos acercan al objetivo de nuestra investigación. Los comentarios que se han recogido en ambos instrumentos ofrecen la información que hacen alusión a cada una de las categorías. Puesto que en un mismo párrafo podemos encontrar que el alumno hace alusión a distintas categorías y subcategorías, extraemos la que nos ayuda a delimitar y esclarecer la información recogida. Para definir mejor los núcleos semánticos en la categorización de la segunda, tercera y cuarta categoría, se han dividido en dos subcategorías y así hacer un registro más exhaustivo y esclarecedor hacia los objetivos.

A continuación describimos lo significativo de cada dimensión y, a modo de ejemplo, algunos de los comentarios que desde el análisis de contenidos justifican su reseña.

Dichas declaraciones del alumnado implicado respecto a **la comunicación** nos dan una información variada sobre la importancia que para ellos tiene esta categoría. Se destaca que las técnicas y el trabajo grupal les ayudan a perder el miedo a enfrentarse a un grupo de personas, y cuando en su futuro como profesores han de hablar con los padres de los alumnos, les obliga a desarrollar un adecuado proceso de comunicación. Podemos ver que las técnicas y el trabajo grupal han cambiado positivamente la percepción que tienen respecto a la hora de comunicarse y escuchar:

“(…) Después a la hora de explicar cualquier cosa, quieras o no, al ponerse delante de bastantes personas, que causa bastante impresión y respeto, pues yo creo que nos favorece (las técnicas) y ayuda a perder ese miedo” (Grupo de discusión, persona B).

“Las técnicas... me han ayudado a la hora de comunicarme con el resto de compañeros que no son de mi grupo habitual. ...Me han hecho reflexionar sobre lo importante que es

escuchar... mirar a la cara... para que la otra persona se sienta que le estás prestando atención...” (Reflexión personal 39).

Resalta la importancia de haber perdido el miedo y la vergüenza a hablar en público con los compañeros que no conocen. El miedo al ridículo también se ve reflejado en sus afirmaciones, las técnicas le han ayudado a combatirlo más rápidamente:

“Gracias a las técnicas... mi forma de comunicarme mejoró y más aún con gente que no conocía. ... poco a poco vas tomando confianza con el resto del grupo y así perdiendo el miedo al ridículo” (RP22).

Los comentarios que aluden a esta categoría se relacionan con las personas que más hablan en clase o por lo general llevan la iniciativa dentro de los grupos. Sienten que son, en este caso, ellas las que hablan y que los demás que observan reparan en ello. Aunque también justifican el hablar tanto con el hecho de que si no lo hicieran ellas no lo haría nadie:

“Que en la última técnica que hicimos de grupo ¿no?. (...). Que yo creía que había hablado, pero no fui la única, sólo que habló más gente, lo que pasa que yo como que me hacía notar más, pero porque, como nadie me daba su opinión, yo decía, haber... y esto “no se que no se cuanto” y esto “no se que”. Y a veces me siento mal porque digo, tengo que dejar a la gente hablar, pero es que como no hable entonces, no vamos a hacer nada, entonces a lo mejor luego se da cuenta el profesor de que esto no es. Y a lo mejor yo voy a llevar una mala nota porque la gente no hable. A veces me siento mal, y digo, me voy a callar, pero es que no puedo, tengo que... (ríe)”. (GD,M).

Respecto a la categoría **cohesión y clima de cooperación** destacan la importancia que tienen dentro de la Universidad para conocerse y hablar con los demás. Valoran el hecho de que las técnicas en los primeros días les ayudan a romper el hielo y hablar con los demás, a empezar a relacionarse. Se ha conseguido que la interacción sea más rápida y mejor. Las relaciones son más ricas ya que favorecen el que se conozcan antes y creen un clima de confianza:

“Yo creo que ha cambiado bastante la forma de vernos entre nosotros, porque el primer día por ejemplo, pues, nadie nos conocíamos o se conocían pequeños grupitos y nos aislábamos. Pero en cambio, cuando te fuerzan a trabajar cada día con diferentes grupos de diferentes personas, pues quieras o no, a parte de que los conoces..., muchas primeras impresiones cambian. De que a lo mejor dices, esta persona no me parece buena, no se, y al final después los conoces y ves que sí. Que ayuda un montón. (GD,C).

“Para mí las técnicas grupales me han parecido muy importantes, al principio llegué nueva y no conocía a nadie... ayuda a relacionarte con todas las personas de la clase. Ahora nos relacionamos todos con todos... gracias a estas técnicas.” (RP15).

Parten de la necesidad de estar a gusto con las personas con las que trabajan, así si se favorecen las relaciones desde el principio y es mejor para el trabajo grupal. Destacando también que todo esto da confianza en el grupo y en uno mismo:

“(...) Pero igualmente para trabajar en grupo tienes que estar con personas que estés a gusto, no puedes estar con... El profesor si te asigna éste, éste y éste y tú no estás a gusto, no vas a trabajar lo mismo que si estás con personas que son afines a ti” (GD,M).

“Las técnicas ayudan a conocer a los compañeros, y eso es muy importante a la hora de trabajar con ellos... y saber con qué personas tienes más cosas en común. ...Hacen que empecemos a congeniar antes” (RP14).

La idea de cooperar está relacionada con la colaboración que se da entre los alumnos a la hora de realizar el trabajo en grupo. Aportar ideas, llegar a conclusiones conjuntamente y repartir el trabajo son acciones que valoran como positivas dentro de la colaboración:

“Trabajo y coopero todo lo que puedo. Al igual que los demás todos aportamos nuestras ideas. ... El trabajo siempre será mejor porque juntos llegaremos a la conclusión de éste” (RP11).

El **respeto y empatía** lo relacionan con tener en consideración las opiniones de los demás y darlas tan válidas como las suyas propias. Sienten que han aprendido, que las técnicas les han enseñado a respetar a las personas en sus opiniones y formas de actuar, a la vez que las ven como iguales. Las técnicas, también les han ayudado a entender otros puntos de vista:

"(...) todos hemos tenido alguna vez vergüenza de dar nuestra opinión, pero en realidad, es mi opinión. Si yo veo que la gente, en un grupo de trabajo está dando todos su opinión y vemos que uno se equivoca, que... a lo mejor yo pienso diferente a ella y lo discutimos y no pasa nada, no tiene porque... yo le animaría a hacerlo (...)" (GD,B).

"Las técnicas... nos enseñan a que todos podemos tener distintas opiniones y todas pueden servir. ... Nos respetamos entre toda la gente de la clase..." (RP17).

"Con las técnicas... hemos tenido... que ponernos en el papel del otro para poder llegar a tomar decisiones críticas" (RP32).

Con relación a las **normas y objetivo común**, los comentarios han ido dirigidos a plantear que éstas, las primeras, aún deben ser marcadas por el docente y atendidas en función del grupo con el que se trabaje, queden claras y se establezca un compromiso mutuo. Los objetivos también van a estar determinados por el trabajo que se tenga que realizar:

"(...) pero si es verdad que como es el primer año que estamos haciendo esas técnicas de verdad, si nos hace falta que nos guíe un profesor, porque sino, con tanta libertad, vamos a ser sinceros, pues no hacemos nada, sin embargo, si tenemos a alguien que nos esté metiendo caña, por decirlo de algún modo, pues si respondemos bien" (GD,G).

"Trabajando en grupo pueden salir mejor las cosas siempre que todos los componentes tengan claro las normas y la manera de trabajar" (RP14).

"En los trabajos los objetivos están claros. ...Siempre existe un gran compromiso por mi parte y por la parte de la mayoría de miembros del grupo" (RP9).

Por último, en la **responsabilidad con la tarea**, dos han sido los núcleos que describen el valor que les dan los alumnos. En el primero retratan la importancia de hacer trabajos grupales, donde te implicas y aprendes más. También, al igual que en el resto de categoría, se mantiene la afirmación de que las técnicas les ayudaron a mejorar la forma de enfrentarse al trabajo grupal y lo enriquecedoras que han sido:

"Yo creo que gracias a los trabajos estos y las técnicas éstas, (...) al final el aprendizaje memorístico se olvida, en cambio si aprendes con una técnicas que te gustan y estás motivado, pues a los niños les gusta y a nosotros nos resulta más fácil" (GD,I).

"Trabajar en grupo es muy beneficioso, porque no sólo se hace mejor la tarea, sino que se aportan muchos más conocimientos y el trabajo es mucho más completo" (RP28).

En el segundo, también nos parece interesante y esclarecedor respecto al tipo de investigación que estamos tratando, tener en cuenta aquellos comentarios que denotan una inquietud respecto a la implicación en el trabajo grupal y se puede ver en muchos de los comentarios, destacándose la queja de que no les parece bien que cuando se hacen los trabajos, la mayoría de las veces reparten los puntos entre los miembros del grupo y luego los unen, quedándose así una idea parcial del trabajo y no pudiendo considerarse éste como labor de equipo, creando un clima de desconfianza y malestar:

"Que eso de que se haga en común, ha pasado siempre. (...) no recuerdo ninguna vez que haya hecho un trabajo así repartido y que luego todo el mundo haya hecho todo, luego se copiaba y pegaba y ya está..." (GD,D).

"A mí no me ayuda nada trabajar en grupo en horas fuera de la Universidad, siempre hay inconvenientes... Se debería hacer en horarios de clase... Tampoco se aprende... a los trabajos en grupo no les saco partido, ya que realmente trabajo la parte que me toca... y después lo unimos" (RP12).

Los motivos por los que creen que esto ocurre radican en el poco tiempo que tienen para realizar los trabajos y la dificultad de reunirse fuera del aula para hacerlos:

“En la universidad, [...] hay mucha gente que tiene particulares pues... (...), o clases de deporte, o lo que sea, o dentista y lo que sea y no se puede quedar, entonces es la forma más cómoda y más fácil” (GD,A).

La manera en que ellos piensan que se implicarían más dentro del trabajo grupal, está relacionada con la importancia que se le dé por parte del profesor al mismo, o si se hace dentro de las horas de clase dejando un tiempo para ello:

“Claro, en el momento que se impusiera que los trabajos se hicieran en clase, en plan, de venga, os voy a dejar la clase para que hagáis este trabajo aquí, entonces, y al final de clase lo recojo. Entonces ya tienes esa presión mental de decir, tengo que terminar el trabajo, ya todos tus compañeros se ponen en común, que no si a lo mejor dices, el trabajo es para tal día y tenéis que hacerlo en grupo, pues, dices, ah!, pues yo no puedo tal día, ah! pues yo sí, pues yo lo hago por una parte y tú por otra y luego lo juntamos, porque a mí no me viene quedar bien, tú vives más lejos. Entonces si lo haces en clase, pues ya es la manera de que se realice” (GD,I).

4. Discusión

De forma general, en lo que respecta al objetivo de la investigación, sí podemos resaltar la influencia que las técnicas han tenido en lo que atañe a la competencia de “trabajo en equipo” como un elemento positivo. Estas les han ayudado a evaluar procesos grupales que, aunque parezcan evidentes, influyen directamente en su forma de enfrentarse al grupo de trabajo y a la tarea a realizar, reflejándose un cambio de pensamiento. Así que podemos concluir que se ha dado una sensibilización positiva para el trabajo grupal y, en consecuencia, en las actividades conjuntas realizadas a lo largo del semestre en el que se llevó a cabo en gran grupo y en grupos más reducidos en las distintas asignaturas que han recibido y han realizado técnicas participativas.

También queremos resaltar que se necesitaría más entrenamiento en técnicas grupales, o tener un continuo a lo largo de su trayectoria universitaria, no exclusivamente en una asignatura y en un tiempo tan limitado. Es difícil incluir el entrenamiento en técnicas de grupo en programas tan repletos de contenido y actividades. Ha sido muy ambicioso pensar que el cambio de actitudes frente al trabajo en equipo y en clase, en un grupo tan numeroso, podía darse claramente. Es necesario dedicar este tiempo casi exclusivamente a las primeras etapas por las que debe pasar en grupo, puesto que lo prepararíamos mejor para las siguientes técnicas, donde ya sí se trabajan objetivos claros y complejos hacia el cambio de actitudes. Se hace necesario fomentar un adecuado clima de clase, un ambiente grupal positivo y receptivo asentándolo adecuadamente. En cursos posteriores o con el tiempo viendo si el grupo está maduro, las técnicas se harán más complejas y enriquecedoras y por lo tanto el desarrollo de la competencia será más completo.

Resaltar también que para que realmente se fomente un adecuado trabajo de equipo en las aulas, no basta con decirles a nuestros alumnos que el peso de los trabajos grupales es ahora mayor, valorándolo como hasta ahora lo hemos hecho, con trabajos en mano, que han tenido que hacer fuera del aula. Este método de elaborar el trabajo lo único que consigue es la insatisfacción del alumnado. Entre otras cosas debemos cambiar los criterios de evaluación y la forma de abordar el trabajo en equipo si queremos que nuestros alumnos consigan sacarle el verdadero rendimiento y valoren la importancia que éste tiene.

Finalmente resaltar que, aunque tenemos datos que indican lo positivo de haber aplicado las técnicas, es cierto que es difícil generalizarlos y dar por concluida la investigación. Esto nos mueve a iniciar otro ciclo de investigación-acción dado los resultados que hemos obtenido. Tendremos que detenernos más y mejor en cada una de las categorías, porque a algunas no se les ha dedicado la atención que merecen, e incluso añadir nuevas. Trabajar durante más tiempo con las técnicas a lo largo de la trayectoria académica, puesto que somos conscientes que si en tan breve tiempo hemos conseguido sensibilizar al alumnado, probablemente y siguiendo exhaustivamente la teoría de la dinámica de grupos, podríamos conseguir resultados más ricos y concluyentes.

5. Referencias bibliográficas

- ANTONS, K. (1990). *Práctica de la dinámica de grupos: ejercicios y técnica*. Barcelona: Herder.
- BLANCO, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- BOGGINO, N. Y ROSEKRANS, K. (2007). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Homo Sapiens.
- CANTO, J. M. (2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Archidona: Aljibe.
- COLÁS, P. Y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación Educativa*. (3ª ed.). Sevilla: Alfar.
- COLÁS, P. Y DE PABLOS, J. (2005). *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe.
- DE MIGUEL, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- EXLEY, K. Y DENNICK, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. En Web: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_brochure_en_espanol_listo.pdf. Consultado: 16 de junio de 2012.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- LÓPEZ, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- MORENO, S.; BAJO, M. T.; MOYA, M.; MALDONADO, A. y TUDELA, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad de Granada.
- NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1997). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- PALLARÉS, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. 8ª ed. Madrid: ICCE.
- PÉREZ DE VILLAR, M. J. y Torres, C. (1999). *Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos*. Barcelona: Heder.
- PÉREZ, M. G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ, A.; CAURCEL, M. J. y RAMOS A. M. (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación superior. Guías de trabajo autónomo*. Madrid: EOS.
- VANIER, J. (1992). *From Brokenness to Community*. Mahwah: Paulist Press.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores

How do good teachers teach? Bases and values

María Cristina Martínez,

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Silvia Branda,

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Luis Porta,

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 29 de diciembre de 2012

Fecha de revisión: 19 de febrero de 2013

Fecha de aceptación: 08 de abril de 2013

Martínez, M.C.; Branda, S. y Porta, L. (2013). ¿Cómo funcionan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 26 – 35.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores¹

How do good teachers teach? Bases and values

María Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina,

arq_mcmartin@hotmail.com

Silvia Branda, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

branda.silvia@gmail.com

Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

luporta@mdp.edu.ar

Resumen

Antes que la enseñanza se ponga en práctica, hay condiciones previas que subyacen al acto de enseñar. No son los resultados de lo que produce o debe producir la enseñanza, ni la aplicación de unas determinadas reglas o métodos, por el contrario, forman parte de los requisitos necesarios, fundamentales e indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no son los componentes de una receta ni un conjunto de normas que hay que aplicar formalmente o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, elecciones, posicionamientos y convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar, y carga de significado el aprender. Este trabajo pretende ahondar en estos fundamentos, criterios y posiciones de los docentes que han dejado una huella profunda en sus alumnos, a partir de la entrevista realizada a un profesor memorable. En oposición a las inquietudes de muchos docentes -la de buscar herramientas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para ser aplicadas y así cumplir con los requisitos de una buena práctica educativa-, lo que aquí se presentan son indicios, señales, gestos, de lo que Fried (1995:47) define como "la conexión entre la pasión por enseñar y la calidad del aprendizaje."

Abstract

There are certain basis in teaching that already exist before the actual teaching takes place. These bases are not the result of classroom practices or the use of methods or techniques, they are part of the necessary requirements for the act of teaching something to someone. These bases are not the components of a recipe or a set of rules that we have to use mechanically. They are the guidelines, criteria, perspectives, options, points of view that make teaching and learning meaningful. In this paper we analyze an interview carried out with a "memorable teacher" to find out the grounds, perspectives and options from those teachers who have left a deep mark in their students. Even though many teachers are seeking a list of tips, tools or methods to face their classes, we are not offering any. We are just analyzing hints, gestures or traces, what Fried (1995:47) calls "the connection between passion for teaching and quality learning".

Palabras clave

Docente desafiador, educación activa, experiencias previas, pasión y motivación.

Keywords

Memorable teacher, active education, previous experience, passion and motivation.

¹ Este artículo es parte de una investigación mayor en curso (2012/2013) en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La misma está dirigida por el Dr. Luis Porta y Codirigida por la Prof. Zelmira Álvarez y está financiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNMDP en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

1. Introducción.

El educador tiene la responsabilidad de enseñar, pero la cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o, por el contrario, el acto de enseñar es solo un momento fundamental del aprender. Paulo Freire (2002)

La mejor respuesta para la pasión docente tiene que ver con el desafío y la pasión del alumno por aprender. Algunas de las ideas centrales de Paulo Freire (1974) están relacionadas con ciertos elementos en torno al quehacer creativo del aprender: el aprendizaje como desafío, el placer por generar y construir aprendizajes, el aprendizaje como fomentador de pasión y compromiso vital con la transformación.

Estas ideas están abiertas a educadores, en la medida que son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma. Es decir, es la práctica educativa la que demanda saberes necesarios por parte de los docentes. No son saberes abstractos y generales para cualquier persona, sino saberes exigidos desde los temas, problemas y situaciones concretas que los educadores vivimos cotidianamente.

Enseñar requiere de condiciones y exigencias que hacen posible la enseñanza. Estas exigencias existen antes de que la enseñanza se ponga en práctica. No son los *resultados* de lo que produce o debe producir la enseñanza ni la aplicación de unas determinadas reglas o métodos de enseñanza. Por el contrario, son requisitos necesarios, fundamentales, indispensables para que sea posible enseñar algo a alguien. Por eso no forman parte de una receta ni un conjunto de normas que hay que aplicar formal o mecánicamente. Son fundamentos, criterios, perspectivas, opciones, posicionamientos y convicciones, que están en la base que le otorga sentido al enseñar. Esta perspectiva es opuesta a la que comúnmente marca las inquietudes de muchos docentes: la de buscar herramientas, técnicas, métodos con pasos bien delimitados y estructurados, orientaciones listas para aplicar y así cumplir con los requisitos de una buena práctica educativa.

Paulo Freire tiene aportes fundamentales: su propuesta metodológica de alfabetización constituyó una revolución respecto a los métodos que se utilizaban anteriormente. Pero ello es sólo una parte pequeña de sus contribuciones. Además, sus aportes metodológicos, antes que elaboraciones puntuales y acotadas, son sólo una consecuencia de sus aportes filosóficos, de la epistemología dialéctica y liberadora que caracteriza su pedagogía y que responde a un posicionamiento ético y político.

Siguiendo la línea de del pedagogo brasileiro Freire, recordamos a Jacques Ranciere, quien en el año 2005 en su obra *El Maestro Ignorante* narra que en 1818 Joseph Jacotot, profesor de derecho y lector de la literatura francesa, tuvo en la Universidad de Lovania, una aventura intelectual como educador. Sus lecciones eran muy apreciadas por sus estudiantes, quienes, en un gran número, no hablaban francés, mientras que Jacotot ignoraba holandés. Ante esta falta de un idioma común, Josep quería lograr establecer un lazo con sus estudiantes, hasta que encuentra una edición bilingüe de *Telémaco*. Asignó a sus alumnos, con la ayuda de un intérprete, que trataran de aprender el texto en francés utilizando la traducción, cuando llegaron a la mitad del libro, les pidió que narraran de forma escrita lo que habían leído. Jacotot quien había creído al igual que otros profesores, que la tarea del maestro es explicar y transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia, quedó asombrado con el resultado ya que los alumnos habían realizado la tarea requerida tan bien como cualquier nativo francés. Entonces, concluye "Solamente hace falta querer para poder" Ranciere (2005:48).

Josep Jacotot no había dado a sus alumnos explicación alguna sobre los elementos de la lengua, tampoco había explicado la ortografía o las conjugaciones. Los alumnos simplemente buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían. Aprendieron cómo combinarlas para hacer oraciones en francés mejorando cada vez más la ortografía y la gramática. Entonces, podemos seguir el siguiente razonamiento: el niño aprende aquellas palabras de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propia utilidad y suelen ser aquellas palabras que no requieren de un maestro para su uso, que se aprenden con anterioridad a la escolarización. Los niños oyen, retienen, imitan y repiten a una edad muy temprana, incluso antes de comenzar con su instrucción formal porque están motivados a hacerlo, porque necesitan comunicar sus ideas, independientemente del maestro que tengan a su lado. Los alumnos de Jacotot simplemente se guiaron por su pasión por aprender, por su motivación.

Asimismo, pese a que Freire tenga frases tan precisas, claras y contundentes, que haga que las utilicemos con frecuencia, no podremos encontrar en ellas ninguna *receta*, sino más bien todo lo contrario: afirmaciones, cuestiones, preguntas e inspiraciones que problematizan nuestras prácticas y desde esa problematización nos encargamos de convertirlas en exigencias para una nueva práctica educativa. Por eso, estos saberes necesarios para la práctica educativa no forman parte de un listado de pautas, de técnicas, de orientaciones didácticas para aplicar, sino un conjunto de principios ético-políticos, epistemológicos y filosóficos que nos llevan a mirar desde otro plano, nuestra propia práctica, animándonos a renovarla crítica y creadoramente. Y todo ello, como sujetos de compromiso con el rol docente: hombres y mujeres que nos formamos desde nuestras prácticas como sujetos capaces de organizar procesos de construcción de conocimientos, de enseñar, porque desarrollamos nuestras propias capacidades de aprender.

Para ahondar en este conjunto de principios, realizamos una entrevista en profundidad a un docente de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), que había sido elegido por sus alumnos como un *docente memorable*. Dicha entrevista, realizada en el marco del Proyecto de Investigación "Formación del Profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, Pasiones intelectuales e Identidad profesional" del *Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)* de la UNMdP, se efectúa a partir de una encuesta estudiantil entre los alumnos avanzados de la carrera de arquitectura, en la que se les solicitaba elegir a *aquellos docentes (actuales y pasados), que en su opinión se distinguían por sus buenas prácticas*.

Indagamos acerca de los fundamentos, criterios, perspectivas, posicionamientos y convicciones, que le dan sentido a su tarea como docente. Como resultado surgieron cinco categorías muy marcadas que son: el aprendizaje como creación del alumno, el desafío de los docentes y los alumnos, el valor de las experiencias previas, el principio de la enseñanza universal y la motivación y el deseo por aprender. A continuación desarrollaremos cada una de ellas, diferenciaremos el entrevistador del entrevistado asignándoles las letras C y R respectivamente.

2. El aprendizaje como creación del alumno.

Una de las principales contribuciones críticas de Freire a la pedagogía, que obligó a re-pensar toda la lógica del proceso de enseñanza y aprendizaje, gira en torno a la afirmación de que no es posible transmitir conocimientos de una persona a otra, afirmación central que, por otra parte, cuestiona la visión bancaria de la educación. No es posible porque la transmisión unilateral de información que luego es memorizada y repetida, no constituye un hecho educativo ni produce conocimiento. No es posible tampoco, porque el conocimiento es siempre un proceso activo en el que las personas accedemos a la nueva información desde los datos que ya tenemos, desarrollando procesos de identificación, asociación, simbolización, generalización, reafirmación o negación entre los viejos conocimientos y las nuevas informaciones. En este sentido, frente a la pregunta en torno a cuál es la condición docente, el entrevistado narra²:

Por eso te decía yo que lo más lindo que tiene la condición docente, es que uno puede ser un estimulador de las cosas que la gente tiene. Y si no tiene, tratar de despertarlas. Y si no se despierta decirles un día que el *piné no le da*³: Vas a tener que romperte muchísimo. Por de pronto los paradigmas que hay, tenés que reconocerlos, sentirlos, recorrerlos, imaginarlos. Eso sí se puede hacer, contagiarlos.

Es así que el aprendizaje se concibe como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye conocimiento pero, principalmente, en la que nos construimos como personas, como sujetos capaces de pensar, de sentir, de hacer y de transformar. Entonces ¿cómo se concibe una enseñanza desde esta perspectiva del aprendizaje?

C: ¿Y vos crees que eso es válido también para un docente, que no sea aburrido?

² Es necesario aclarar que en los "retazos narrativos" de la entrevista se ha respetado el uso del vocabulario realizado por el entrevistado. En todo caso, en algunas expresiones en las que se hace necesaria alguna aclaración, la misma se realiza como referencia a pie de página.

³ En la década del 30 se impuso en la Argentina la expresión "no le da el piné" como reflejo de las pavorosas tasas de rechazo por subdesarrollo torácico (generalmente producto de la desnutrición o la tuberculosis) en las revisiones previas al ingreso al servicio militar. Esta expresión se usa para expresar que una persona no tiene la capacidad suficiente para realizar algo.

R: Cuando un tipo está muy, muy serio, es lo mal que está en el mundo. Lo bueno es que encuentre relaciones escondidas entre las cosas. Estudiar, ver, creer.

Y de ahí que la enseñanza no se pueda reducir a una cuestión de contenidos, sino que implique un rico y complejo proceso en que se produzcan las condiciones para que el aprendizaje se lleve adelante críticamente y alimentado por la pasión. Al respecto, nuestro entrevistado cuenta una anécdota que vivió junto con un compañero de estudios cuando ambos fueron invitados por el titular a participar como ayudantes de cátedra en la universidad:

R: Pasábamos de segundo a tercero. Yo me acuerdo todavía hoy la temperatura del asiento de cuero: estaba frío, frío y me encantaba porque hacía calor. Pero el frío ese me iba dando un frío raro, y XX (su compañero) estaba nerviosísimo. Y en un momento le digo, “¡Ay profesor X!, me pasa esto: que yo no sé nada de una cosa que es fundamental y que noto que lo tiene la gente que maneja, que nos ha enseñado últimamente, que es lo que llaman didáctica. Yo puedo hablar con los chicos de lo que me parece, de lo que opino, pero me parece que no es englobante y no puede fundar una generalización. Puede quedar en una intervención puntual, pero no es extensiva al conocimiento [...]. Entonces dice: “Por favor, ¡qué serios son!, para esa parte estoy yo. Ustedes lo único que tienen que hacer es ayudarme a mí siendo compañeros de sus compañeros”. Me dije: ¡Ah bueno!, eso es parecido a lo que aprendí en la escuela primaria, que aprendía con los compañeros como aprendía con los profesores.

3. El desafío de los docentes y de los alumnos.

Pensar al docente en su rol como *desafiador* supone identificarlo como actor en el proceso de enseñanza, es decir, un sujeto activo y comprometido con las personas con quienes trabaja, con su contexto, sus dilemas, sus opciones y alternativas posibles. Por eso, tal vez el primer desafío viene por parte de los estudiantes hacia nosotros, los docentes. Son ellos quienes nos desafían con sus preguntas, sus intereses, sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar, su percepción sobre nosotros: sobre nuestro rol, nuestras capacidades o nuestros comportamientos.

Ahora bien ¿cuándo el alumno puede desafiar al docente? Desde el campo de desarrollo de nuestro entrevistado, las disciplinas proyectuales, Mazeo y Romano (2007:47) señalan: “Cuando el alumno puede cambiar el marco y experimentar con las herramientas que domina, estará efectuando sus verdaderos progresos.” No se trata sin embargo de un momento ligado a una variable exclusivamente temporal y lineal, sino a las condiciones inherentes al vínculo que se establece entre docentes y alumnos. Tampoco implica, como se verá, un requisito excluyente del campo disciplinar de referencia.

R: Es ese el tema. La palabra es esa, siempre hace que estén prendidos. Lo mismo te decía hoy. Los alumnos pese a creer que no es así, van a encontrar piedras, se van a cansar, van a pensar que no pueden, que no es constante, no es un estado permanente, es como la vida.

Sentirnos desafiados por los alumnos con quienes trabajamos, es quizás la primera actitud democrática que podemos poner en práctica para generar condiciones y disposiciones de aprendizaje. Lo hacemos cuando asumimos y promovemos una actitud dialógica, generando las posibilidades para el aprendizaje, cuando admitimos que no sabemos absolutamente todo sobre los contenidos a tratar; cuando aceptamos que los estudiantes tienen sus saberes, sus interrogantes y sus exigencias; pero, a la vez, cuando sabemos que podemos enfrentar este desafío porque nos hemos preparado lo mejor posible: que tenemos criterios, herramientas y procedimientos para abordar con creatividad y rigor el tema en cuestión. En síntesis, asumir y promover una actitud dialógica, antes que declarativa y prescriptiva, se constituye en una actitud docente construida en el tiempo.

C: ¿Qué cosas les preocupaban a ustedes desde ese día que empezaron siendo ayudantes, qué cosas les preocupaban en la docencia?

R: Mirá, lo que yo creo, lo que tengo todavía presente, es despertar en la gente la inquietud de que estudiar, escuchar música, etc. es casi como estudiar el universo, es meterse en las moléculas entre tantas disciplinas marcadas que hay. Encontrar ese conductito, algunos contactos. El día que yo descubro esas conexiones anónimas, con eso... tratar de que encuentren amor, que se cuelguen de esas cosas que están entre las cosas. Hacer un poema con algo que no se toca, que no se ve. No es no creo en lo que no palpo, al revés,

creo mucho más en lo que no palpo. Y después hinchar con una cosa que es el libro ese que tengo cortado todavía. Lo presenté, pero justo después me jubilan, se llama: “La vivienda, como hilo conductor metodológico en la enseñanza de la arquitectura”, o sea un solo tema y su creciente complejidad. Que no es una casa muy chiquitita y una casa muy grande. La complejidad real es con todos los vínculos que hay...Ah, quieren un proyecto: una vivienda de cuarenta metros cuadrados reformable y construida en dos horas, las viviendas sociales famosas. Ese era como el título del trabajo. Y la tesis que está desarrollada en el abstract es: “el proyecto de arquitectura es un proyecto de investigación”...no es proceso todo “el proceso de proyectación es lo mismo que proceso de investigación, proceso de conocimiento” cosa que mientras investigo termino conociendo lo que investigué. No es un acto automático, ni técnico, ni artístico.

C: y en esta actividad ¿qué tiene que hacer un buen docente para vos?

R: tener a la gente entusiasmada con la posibilidad de conocer. Que sea una cosa que “te pesca”⁴ conocer... si no descubriste eso... Es lo que llamábamos “campañas de la alegría”.

Y es aquí donde la pasión se convierte en un componente esencial entre docentes y estudiantes, porque la pasión construye pertenencia por el objeto que nos es común. Al respecto señala Christopher Day (2006:28):

Estar apasionado por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e, incluso, años más tarde...Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz.

Los modos que asuma el desafío de enseñar y aprender se construyen, se resignifican y recrean en estrecha interacción de aprendices y maestros. Podemos desafiar al grupo con preguntas y materiales de apoyo para incorporar más elementos de información y nuevas perspectivas; cuestionando sus afirmaciones o negaciones; generando debate en torno a sus percepciones; aportando nuevos contenidos desde nuestro dominio del tema; contribuyendo a sintetizar ideas; conduciendo un proceso de reflexión progresivamente más complejo o profundo; incentivando la capacidad crítica, la búsqueda, la investigación y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos de los cuales también nos beneficiamos.

R: ...creo que enseñar es lo mismo en todas partes. Se tiene que buscar que sea un material atractivo, que tenga una cara oculta, qué es lo que más me duele: ¡Yo quiero conocerla! Entonces me muevo, me empiezo a mover, busco. Solamente las vacas, pueden estar así... un día en la facultad, que había muchas chicas, que estaban así: “Profesor enséñeme”. Ya empieza ahí todo muy aburrido. Ya se fue todo el misterio, ya no hay secreto, ya está todo cantado, está todo dicho.

Así, cada desafío que planteemos de nuestra parte, generará una nueva respuesta que se convertirá en un nuevo desafío hacia nosotros, docentes desafiadores y apasionados; en definitiva, abriremos a nuevos aprendizajes.

4. El valor de las experiencias previas.

Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles.

C: entonces ¿el secundario no fue como el primario?

R: No, porque no sabía estudiar. En primer año me llevé todas las materias a examen, ¡hasta dibujo!, ¡habiendo hecho la carpeta a todo el mundo!, me la pasaba dibujando. Dibujaba todo el día, quietito. Mi hermano rompiendo vidrios del barrio, matando perros, pateando muchachas. Y yo ahí...

C: ¿Siempre te gustó dibujar?

⁴ El término “te pesca” se refiere a que hay algo que “motiva” a una persona.

R: Y yo ahí quietito dibujaba y tocaba el piano. Mi hermana estudiaba piano, y no me gustaba nada de lo que hacía, yo mejoraba todo de oído y me mandaron a estudiar piano.

Este... y me pasó eso: no conocía el sistema, por lo cual cuando me llamaban no sabía y decía: "No estudié". Y me daba vergüenza, me ponía colorado. Estudiaba para mañana, pero ya no me llamaban y pasado tampoco, entonces ya no estudiaba. Pero el día que no sabía, justo me llamaban. Y así casi casi con todas, pero era yo el que tenía que aprender el sistema. Con dibujo, yo le había hecho la carpeta a todos mis compañeros y aprobaron. Yo rendí dibujo en marzo. Era de no creer. Entonces dije ¡no! Vivimos en un pueblo chico, voy a hacer pasar vergüenza a mi mamá. La gente va a pensar que soy burro cuando no lo soy, voy a tener que aprender algo.

Entonces le pregunté a unas chicas, que eran muy competitivas, y conocían el sistema, pero no querían decir cómo hacían. Y había un tipo que me cayó muy bien. Que me decía que no sea tonto, que había que leer un poquitito todo y después aprender a improvisar. No aprender la lección, aprender a improvisar. Con lo cual ése fue mi profesor pedagógico, de lo que es concepto y no memoria. Fue una ayuda mágica.

Nuestro entrevistado da cuenta del proceso íntimo y personal de rastrear en la propia biografía para apropiarse críticamente de las experiencias escolares. Buscamos comprender las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido.

Este proceso implica registrar los acontecimientos para luego ordenar y reconstruir el proceso vivido, para poder realizar una interpretación crítica de ese proceso, extraer aprendizajes y compartirlos. La sistematización de las experiencias produce conocimientos que parten de las vivencias mismas, pero que apuntan a trascenderla; recupera lo sucedido, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes nuevos; produce conocimientos y aprendizajes significativos desde la particularidad de las experiencias, apropiándose de su sentido. Sin embargo, la base pedagógica que la sustenta es la convicción de que nuestras prácticas y, en particular nuestras vivencias directas, como educadores o educadoras, son una fuente riquísima de aprendizajes y son parte de una práctica social e histórica desde donde podemos generar conocimientos que nos permitan su transformación, en la medida en que podamos construir las condiciones y las disposiciones para que dichos aprendizajes se produzcan.

5. El principio de la enseñanza universal.

De acuerdo con Jacques Ranciere (2005), es necesario aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto. Sin embargo, en la enseñanza tradicional, el docente siempre esconde bajo su manga un saber, es decir, una ignorancia del alumno. Es aquí donde surge el genio de los explicadores para atar al ser que ha inferiorizado al país del atontamiento. "Los fragmentos se suman, las piezas sueltas de un saber del explicador que llevan al alumno a remolque de un maestro al que no alcanzará nunca: *la conciencia de la superioridad*", Ranciere (2005:35). No es entonces el procedimiento, el modo, el que emancipa o atonta, es el principio. El principio de la desigualdad, el que atonta, se haga lo que se haga. Sin embargo, el principio de la igualdad de Jacotot, emancipa, el tema en cuestión es poder *revelar la inteligencia* a sí misma.

R: Voy a sonar demagógico, pero si no te encontrás con gente receptiva, no la que está *enseñeme*, no podés avanzar; yo mago no soy.

En la enseñanza tradicional el docente conoce la respuesta y sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno. Existe un Sócrates en cada maestro explicador, y es necesario ver cómo el método Jacotot, es decir, el método del alumno, difiere radicalmente del método del maestro socrático. "Sócrates, a través de sus interrogaciones, conduce al esclavo de Menón a reconocer las verdades matemáticas que ya están en él. Hay ahí tal vez el camino de un conocimiento, pero en ningún caso el de una emancipación. Por el contrario, Sócrates debe llevar de la mano al esclavo para que éste pueda encontrar lo que está en sí mismo", Ranciere (2005:72). De este modo, agrega Ranciere, el socratismo es una forma perfeccionada del atontamiento. De la misma manera que lo hace todo maestro, Sócrates pregunta para instruir. Sin embargo, al respecto nuestro entrevistado comenta:

C: ¿A esas cosas te referís R cuando decís que un alumno tiene que tener calle⁵?

R: Claro, es eso. La memoria literal es una cosa que necesitás para volver a tu casa. La memoria es otra, la que vincula cosas, que sólo vos podés vincular. Porque una llama a la otra. Vos también tenés en vos una caja de resonancia. Que te ayuda a rumbear, es como una brújula

C: Y eso ¿se puede enseñar?

R: No, enseñar, enseñar no. Lo que uno más hace es enseñar a aprender.

C: Parece un juego de palabras pero no lo es

R: Si yo enseño, lo que yo enseño, los estoy cortando. Les estoy dando nada. Lo mío es un estímulo, para que el tipo reconstruya el resto que desencadena ese estímulo. Por eso les digo siempre: los mejores profesores de la facultad no están en las aulas, están en la biblioteca... Les digo de todo, pero me quieren igual. Me entienden. Eso sí se puede hacer, motivarlos. Aparte les digo que si no están contentos, dejen ya. Y justo en esta materia que te piden que juegues. No confundan recibirse de arquitectos con venir a buscar papeles de corsario. La ciudad está llena de carteles de corsarios que han venido a buscar la chapa

Para *emancipar* a otros hay que estar uno mismo emancipado. Hay que conocerse a uno mismo como sujeto intelectual participe de la potencia común de los seres intelectuales. El ignorante puede preguntarlo todo, y serán solo sus preguntas las que le obligarán al ejercicio autónomo de su inteligencia. Maestro es el que mantiene al que busca en *su* rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.

C: ¿Y vos qué has aprendido de los alumnos?

R: ¡Todo!.. Son ellos los que me invitan a que convide, a que avance, a que diga, a que cuente. Son ellos, te tientan muchísimo. Tienen una atracción tremenda.

Toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: *¿qué piensas tú?* Todo su poder está en la conciencia de emancipación que actualiza en el maestro y suscita en el alumno. Todo hombre puede siempre, en cualquier momento, emanciparse y emancipar a otro, y aumentar el número de los hombres que se conocen como tales y ya no juegan más a la comedia de los superiores inferiores. Ranciere deja muy en claro que la explicación no es solamente el arma atontadora de los pedagogos sino el vínculo mismo del orden social y quien habla de orden habla también de distribución de rangos. La puesta en rangos supone explicación, noción distribuidora y justificadora de una desigualdad que no tiene otra razón que su ser. Jacotot fue quien pensó esta aparición de la emancipación al dejar que sus alumnos comprendan el texto por sí solos.

C: Así como los alumnos tuvieron que elegir a profesores que fueron importantes en su carrera, ¿Vos creés que el profesor también podría elegir alumnos que fueron importantes en su formación como docentes? Importantes no por los proyectos que hicieron, sino importantes por cómo modificaron tu manera de enseñar.

R: Voy a sonar demagógico, pero si no te encontrás con gente receptiva, no la que está *enséñeme*, no podés avanzar yo mago no soy... Hay gente que cuando me jubilé, me mandó un mail que decía: "Tengo miedo de dejar de aprender, pero me salva pensar que en cualquier momento se va a abrir la puerta y usted va a volver a entrar". Un poema, es para publicarlo. Y aparte saben que a mí me pasa lo mismo con ellos. Y saben que no miento, yo no podía entusiasmarlos, ni querer ampliar el universo, si no fuera por ellos.

Ante la experiencia vivida, Joseph Jacotot reflexiona que la explicación no es necesaria para remediar una *incapacidad de comprensión*. Todo lo contrario, es quien explica el que necesita del *incapaz* y no al revés, es él el que crea al incapaz como tal. Sigue en su reflexión que explicar algo a alguien es darle a entender que no puede comprender por sí mismo. La explicación es el mito de la pedagogía, en la que el mundo está dividido en sabios e ignorantes, capaces e incapaces en el que existe una *inteligencia inferior y una superior*.

⁵ La expresión "tener calle" se usa en Argentina para expresar que alguien tiene "experiencia de vida"

C: Qué interesante, porque en tu mirada sobre enseñar tiene mucho que ver la ventana...

R: Es eso, eso. Enseñar no es romper cocos, perforarlos. Aparte hay un dicho que me encanta “El mundo es ancho y ajeno”, no hay vuelta que darle: ancho y ajeno. No es mío, yo no lo voy a manipular, no tengo que manipularlo tampoco. Tengo que vivirlo.

Según Ranciere (2005) la inteligencia inferior registra percepciones, retiene, interpreta y repite en el ámbito de las costumbres y de las necesidades. La inteligencia superior conoce las cosas a través de la razón y permite al docente transmitir sus conocimientos de acuerdo con las capacidades intelectuales de sus alumnos; este es el principio de la explicación, que para Jacotot es el “principio del atontamiento”, Ranciere (2005:16).

6. La motivación y el deseo por aprender.

Los estudiantes de Jacotot aprendieron a hablar y escribir en francés sin la ayuda de su explicación. No fue necesario transmitirles nada de su ciencia. No siguió el procedimiento de los pedagogos que extraviaban a sus alumnos para *guiarlos mejor* y trazan un recorrido de obstáculos que es necesario aprender a cruzar. Jacotot los había dejado solos con el texto y su voluntad de aprender francés. Les había pedido que crucen un bosque del que ignoraban las salidas. La necesidad le obligó a dejar de lado su mediación como maestro. Los alumnos hicieron lo que muchos recomiendan *no hacer*, ir a ciegas, adivinando, como lo hacen los niños y se pregunta si no será este método de la adivinanza el verdadero movimiento de la inteligencia humana que conduce al saber. La experiencia de Jacotot demostró que se podía aprender sólo y sin la explicación del maestro cuando se quería, o por la motivación intrínseca y el propio deseo.

Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método era puramente el del alumno. “El acto de enseñar podía producirse según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro atontador, por un maestro sabio o por un maestro ignorante”, Ranciere (2005:24). Jacotot pensaba que quien enseña sin *emancipar* atonta, y quien emancipa no tiene que preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Denomina este tipo de aprendizaje *enseñanza universal*, como ya mencionamos en apartados anteriores, se refiere a aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: “todos los hombres tienen una inteligencia igual”, Ranciere (2005:25).

R: Miles de años después, en Barcelona en el curso de postgrado-doctorado, aparece un profesor y dice: “Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo.”

Es genial, es abrir un camino y dejarlo caminar. Pero no enseñar, no marcar, porque eso te achica el mundo. Es un recorte cuando enseñas.

Si reflexionamos acerca del método que Jacotot descubre, podemos decir que es el más antiguo de todos y no deja de verificarse todos los días, en todas las circunstancias en las cuales un individuo tiene necesidad de apropiarse de un conocimiento sin que alguien se lo pueda explicar. Todos, en mayor o menor grado hemos aprendido alguna cosa por nosotros mismos, sin la explicación del maestro.

En este sentido, la motivación por aprender –tanto como la motivación por enseñar– pareciera estar ligada claramente a la pertinencia del objeto de conocimiento. Y es en este punto donde ambas pasiones deberían encontrarse, especie de plataforma de lanzamiento antes que lugar de llegada. En esta línea, Christopher Day (2006:30) citando a Fried, (1995:19) señala: “Las pasiones de los maestros les ayudan a ellos y a sus alumnos a escapar de la muerte lenta de la dedicación al trabajo, los ritos formularios que, en las escuelas, suelen traducirse en comprobar que se han hecho las tareas para casa, tratar el currículo, poner exámenes, calificar y dejarlo todo atrás rápidamente.”

El tema de cómo enseñan los buenos docentes giraría entonces, en lo que E. Morín (2001) define como *los viáticos*, al abordar la noción de la pertinencia del conocimiento cuando señala que “...El conocimiento queda como una aventura para la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables...”.

7. Referencias bibliográficas

- Bain, Ken (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fried, R.L. (1995). The Passionate Teacher: A Practical Guide. Boston, Mass: Beacon Press. En Christopher Day (2006), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- Mazeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- Morín, E. (2001). La incertidumbre del conocimiento. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cap. 1. Barcelona: Paidós.
- Ranciere, Jacques (2005). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.



Aprendizagem e avaliação em ensino clínico. A teoria dos três mundos

Learning and assessment in clinical nursing practice. The theory of three worlds

Paulo Freitas,
Universidade do Porto, Portugal

Manuela Tarrasêca,
Universidade do Porto, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 5 de abril de 2013

Fecha de revisión: 8 de abril de 2013

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2013

Freitas, P. y Terrasêca, M. (2013). Aprendizagem e avaliação em ensino clínico. A teoria dos três mundos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 36 – 47.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Aprendizagem e avaliação em ensino clínico. A teoria dos três mundos

Learning and assessment in clinical nursing practice. The theory of three worlds

Paulo Freitas, Universidade do Porto, Portugal.
paulofreitas2007@gmail.com

Manuela Terrasêca, Universidade do Porto, Portugal.
terraseca@fpce.up.pt

Resumo

A aprendizagem e avaliação em ensino clínico de enfermagem só podem ser entendidas, de forma global, através do reconhecimento do contexto que as envolve. Este texto, de natureza descritiva e exploratória, parte de uma definição, realizada em estudo anterior (Freitas, 2007), de três mundos onde se entrecruzam dimensões complexas que o aluno, em ensino clínico, tem de gerir e atender. São eles o mundo escolar, o mundo clínico e o mundo profissional. Um dos objetivos deste artigo consiste em compreender de que forma estes três mundos interferem nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. A metodologia utilizada vinculou-se a princípios da investigação qualitativa, tendo-se mobilizado a observação participante, o focus group e as entrevistas semiestruturadas, como instrumentos de colheita de dados. Os dados foram tratados através da análise de conteúdo segundo os modelos de Bogdan e Biklen (2003) e Bardin (1979). As conclusões sublinham a existência e a dinâmica dos três mundos e permitem reconhecer a sua importância na conjuntura pedagógica em enfermagem.

Abstract

The learning and assessment in clinical nursing practice can only be understood globally by recognizing the context which surrounds them. This article draws upon a descriptive and exploratory research that explores the concept of three worlds, constructed in a previous study (Freitas, 2007): the world of the school, the clinical world and the professional world. In clinical nursing practice, nursing students should be able to observe and handle the complex dimensions and intersections of these three worlds. This article aims understanding how these three worlds participate and influence the teaching, learning, and assessment process. The methodology is framed in the principles of qualitative research, involving participant observation, focus groups and semi-structured interviews as tools for data collection. The data were processed by content analysis according to the model of Bogdan and Biklen (2003) and Bardin (1979). The key findings highlight the existence and the dynamics of the three worlds and allow us to recognize their importance in the educational context of nursing.

Palavras- chave

Enfermagem, ensino clínico, aprendizagem, avaliação, três mundos.

Keywords

Nursing, clinical teaching, learning, assessment, three worlds.

1. A natureza dos ensinos clínicos e o universo trimundal

Entende-se por ensino clínico todo o tipo de ensino que é realizado junto de um utente ou grupo de utentes, e que é essencial para a formação do estudante (Carvalho, 2003). Trata-se, portanto, de um tipo de ensino que se desenvolve em contexto de prática clínica real que, por se adaptar às condições e singularidade das situações em que se insere, favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, a aprendizagem do trabalho em equipa, a aquisição e desenvolvimento de competências, de forma a que os estudantes aprendam a gerir a incerteza e a complexidade inerente às situações clínicas e aos cuidados de enfermagem holísticos ao utente, família, grupos ou comunidade (Simões & Garrido, 2007).

A conjuntura clínico-pedagógica que se concebe neste segmento da formação dos estudantes de enfermagem revela-se tão complexa como necessária. Aliás, um dos principais objetivos na realização dos ensinos clínicos é o de que o estudante aprenda a gerir a complexidade dos contextos clínicos reais visando a construção de conhecimentos únicos que derivam da atuação, vivência e reflexão de diferentes experiências clínicas. No entanto, se é verdade que se tem assistido a uma evolução e maximização das estratégias de ensino e aprendizagem neste reduto, ao longo dos anos, as práticas avaliativas que visam monitoriza-los e até impulsioná-los não acompanharam essa evolução e apresentam-se, hoje, como uma barreira ao processo pedagógico que urge em ser adaptado e melhorado (Freitas, 2007; Carvalho, 2004).

A teoria que vimos defendendo desde 2007, apoiados em dois estudos investigativos, desenvolvidos no âmbito do mestrado e doutoramento em Ciências da Educação, comprova a existência de uma realidade tridimensional onde o estudante de enfermagem se integra, interage e concebe respostas de forma a aprender e a trabalhar no seio de uma equipa multidisciplinar em contexto clínico. Estas dimensões, que designamos de mundos, devido à multiplicidade de sistemas que abarcam, quando intercalados entre si e mediados pelo estudante, refletem a dinâmica clínico-pedagógica a que o mesmo está sujeito. De acordo com esta perspectiva trimundal, o processo de aprendizagem em ensino clínico realiza-se no entrecruzamento de três mundos: o mundo escolar, referente a todos os aspetos relativos à aprendizagem e formação formal, o mundo clínico, que se reporta ao contexto real onde o ensino clínico se desenvolve e o mundo profissional, caracterizado pela constelação de funções e de papéis que ser enfermeiro implica. A coexistência destes três mundos torna-se mais notória e é vivida de forma mais enfática por cada estudante de enfermagem durante o processo de avaliação mas agudiza-se, sobremaneira, através das estratégias para a obtenção de uma classificação em ensino clínico.

É nossa crença que a compreensão e o domínio da dinâmica trimundal se possam conceber como instrumentos capazes de mediar, com sucesso, os processos de ensino-aprendizagem-avaliação em ensino clínico.

Sendo que a teoria trimundal não é conhecida nem trabalhada pelos sujeitos em contexto clínico, os objetivos deste estudo descritivo e de natureza exploratória passam pela identificação das suas estruturas e consequente grau de influência nos referenciais pedagógicos dos principais atores em ensino clínico.

Para isso, começamos por definir cada um dos mundos, seus limites e estrutura, sendo que posteriormente os cruzamos com segmentos literários que, mesmo não invocando diretamente a realidade trimundal, perspetivam a sua existência e/ou ação. Segue-se uma apresentação da metodologia utilizada na colheita de dados e consequente análise, encerrando-se este artigo com a conclusão de que o equilíbrio trimundal favorece a aquisição de conhecimentos significativos e pode facultar alternativas viáveis à maximização e adaptação dos métodos avaliativos em ensino clínico.

2. Enquadramento conceptual

Um marco histórico no estudo da realidade clínica deve-se, na nossa opinião, a Carper (1978). Este autor foi fundamental para que se atribuísse a merecida centralidade ao conhecimento teórico que sustenta as práticas, assim como, ao próprio conhecimento obtido através da prática clínica. No mesmo sentido, os processos de formação que neles se encontram envolvidos assumem-se como fulcrais para a produção de conhecimento e para a emergência de novos modos de o transpor para as práticas do cuidar. Carper (1978) estabeleceu quatro padrões fundamentais de conhecimento em enfermagem enquanto disciplina orientada para a prática: o empírico (a ciência de enfermagem), o estético (a arte de enfermagem), o conhecimento pessoal (que diz respeito à qualidade dos

conhecimentos interpessoais, promoção das relações terapêuticas e cuidados individualizados) e o ético (a componente do conhecimento moral da enfermagem). Estes quatro padrões do conhecimento em enfermagem norteiam e caracterizam os processos pedagógicos que se implementam em ensino clínico, para que cada um destes tipos de conhecimentos possa ser descoberto e construído singular e refletidamente por cada profissional e futuro profissional.

A distinção que a experiência em contexto real de trabalho transporta para a realidade pedagógica em enfermagem dá origem à génese de três dimensões semânticas que designamos por mundos, por serem detentoras de uma infinidade de características que se entrecruzam no complexo processo de aprendizagem em ensino clínico: o mundo escolar, o mundo clínico e o mundo profissional.

Kolb (1984), na sua teoria de aprendizagem, aponta a experiência como tendo um papel fundamental no processo de formalização do conhecimento, pois este “resulta da combinação de compreender a experiência e transforma-lo” (idem: 42). É à luz deste princípio que perspetivamos a interação dos três mundos em ensino clínico para o estudante de enfermagem, ou seja, os mesmos resultam e ajudam a compreender as experiências vividas em ensino clínico, visando a sua transformação em aprendizagens pela agregação, ampliação e singularização dos conhecimentos previamente adquiridos pelos sujeitos.

Os três mundos coexistem apenas numa conjuntura pedagógico-profissional específica, criada exclusivamente pela presença e integração do estudante de enfermagem em contexto clínico, com o objetivo de aprender a ser enfermeiro em todas as suas dimensões (profissional, ética, social, etc.). Estes mundos podem ser identificados por todos os atores em ensino clínico, mas os limites de cada um só podem ser estabelecidos por cada estudante e pelas condicionantes da sua integração. Estes fatores adiantam duas características fundamentais dos três mundos, a sua singularidade – que contrasta com a universalidade que detêm perante o mesmo grupo de elementos – e a sua dinâmica, o que os torna elementos ativos de integração e de construção de novos cenários clínicos e de saberes. Estas características também revestem os processos de ensino-aprendizagem de forma singular e exigem das práticas avaliativas uma dinâmica que as consiga, simultaneamente, monitorizar e impulsionar.

2.1. O mundo escolar

O mundo escolar caracteriza-se por ser a extensão da instituição de ensino em contexto clínico. A sua ação e influência no comportamento e na aprendizagem do estudante em ensino clínico tem por moldes as características formais, legais e institucionais que também regem a sua aprendizagem dentro dos limites escolares. Mesmo transpondo os marcos físicos da escola, o estudante não deixa de ser norteado pelas regras da instituição de ensino, elas estendem-se para os contextos clínicos mas sofrem frequentemente metamorfoses e adaptações para que possam ser conjugadas, invocadas e integradas na organização clínica.

A cultura escolar, segundo uma perspetiva organizacional, é frequentemente definida tendo por fundamento o conceito de cultura de organizações. Segundo Harkabus (cit in Pol, M. et al. 2007: 66) a cultura escolar retrata a “soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no coletivo das pessoas de uma organização”.

Em ensino clínico, a escola continua a marcar a sua presença pela continuidade da sua cultura. Embora a vertente formativa dos contextos de trabalho seja cada vez mais reconhecida, a escola enquanto instituição responsável por uma determinada formação e atribuição de estatuto profissional, assegura a aprendizagem e o desenvolvimento técnico-profissional dos seus discentes através da gestão e implementação de um conjunto de condições, normas, rituais, comunicações, princípios e relações que regem a atuação dos sujeitos da sua comunidade, dentro e fora dos seus limites físicos.

Este mundo é responsável pela caracterização do estudante em qualquer momento e por isso acompanha-o, também, para o ensino clínico. É, portanto, concebido como o prolongamento clínico das construções teórico-práticas iniciadas em contexto escolar. Aqui, o meio físico da sala de aula dá lugar ao meio hospitalar, de centro de saúde ou comunitário, todos eles únicos, específicos e ricos em situações clínicas, com as quais se pretende que o estudante aprenda, se familiarize, se desenvolva e se torne autónomo. O mundo escolar, embora não seja limitado fisicamente pelas

estruturas institucionais da escola, continua balizado pelas suas regras, normas, protocolos, métodos de ensino e momentos de avaliação, que também aqui se fazem representar na figura do professor. A este mundo, caberá sempre a responsabilidade máxima da formação do estudante, dos seus processos de aprendizagem e da sua evolução. Por isso, cabe-lhe a última palavra no que toca a qualquer tipo de decisão que afete direta ou indiretamente as estratégias pedagógicas em ensino clínico, como é o caso da avaliação. Durante os quatro anos do curso, em algum momento, alguns dos outros dois mundos podem não estar presentes, mas o “mundo escolar será sempre o céu e a terra para qualquer discente, o que é o mesmo que dizer que ele nunca abandona o seu papel de estudante e é nele, e por ele, que aprende, evolui e busca a sua recompensa” (Freitas, 2007:43).

2.2. O mundo clínico

O mundo clínico caracteriza-se por ser o mais específico dos três, sendo, no entanto o que possui as fronteiras mais variáveis. Embora pareça, não se trata de um contrassenso: a sua especificidade deve-se às singularidades que determinado contexto clínico possui em relação aos demais (o tipo de ambiente terapêutico onde se desenvolve, o espaço físico, o tipo de patologias que interage com a singularidade de cada utente, o número e as particularidades dos sujeitos que nele convivem, etc.), enquanto que a sua variabilidade tem origem na infinidade de cenários que se recriam constantemente (pela interação de fatores clínicos, sociais, psicológicos, éticos, profissionais, etc.) entre dois conjuntos de sujeitos que redutoramente se pode ilustrar como utentes e profissionais de saúde mas que, fundamentalmente, são pessoas que cuidam de pessoas, o que conduz à exponenciação de interações dos seus multisistemas (Bronfenbrenner, 1986).

É com o objetivo de desempenhar, da forma mais completa possível, o papel de profissional de saúde e aprender com experiências designadas de clínicas, que o estudante é preparado e incentivado a integrar-se no teatro clínico. Embora o contexto clínico se possa confundir com aquilo que descrevemos como sendo o mundo clínico, a verdade é que o primeiro diz respeito ao palco em que a trama se desenrola, enquanto o mundo clínico abrange toda a ação, ou melhor, toda a interação, não apenas física, mas psíquica, relacional e comportamental que tem lugar nesse cenário.

Neste mundo também se sente a influência que os processos de aculturação exercem sobre o modo como os sujeitos desempenham diferentes papéis e, conseqüentemente, sobre as suas ações e relações. Não é fácil para o estudante de enfermagem gerir as relações que estabelece em meio clínico. As obrigações que tem perante uma determinada instituição nem sempre dão resposta às exigências colocadas pela outra, sendo que o objetivo maior é aprender sem colocar em causa a qualidade e a segurança dos cuidados prestados ao utente e as exigências da articulação multidisciplinar.

A ordem e o rigor que as relações de poder tentam assegurar contrastam com a imprevisibilidade que os cenários clínicos arrastam e, essa sim, parece ser uma das características mais relevantes e envolventes do mundo clínico. Esta característica, que se destaca por influenciar de forma muito particular os processos de aprendizagem em meio clínico, e uma vez que os três mundos se formam e conjugam pela influência que detêm sobre os processos pedagógicos dos estudantes em contextos de trabalho, representa igualmente o mundo em que tem lugar, isto é, o clínico.

Este mundo é a face mais visível do ensino clínico e só existe porque há um contexto de aprendizagem que o caracteriza e lhe atribui singularidade. No entanto (como constataremos para os restantes 2 mundos), não subsiste isoladamente; as suas vertentes e características destacam-se e são fundamentais pela reação, oposição, refração e interação com a atividade dos outros mundos. O universo que o conjunto dos três mundos constitui é fruto de um redimensionamento dinâmico de cada um dos mundos pelo estudante que os utiliza. Em muitos momentos, este tende a ser o mundo a que os alunos darão maior atenção, em grande parte devido aos objetivos traçados para o ensino clínico, mas o seu domínio, assim como o do escolar e profissional, só acontece quando os alunos dominarem a articulação entre todos os mundos.

No mundo clínico,

“o objeto de trabalho são vidas humanas, o que o torna pouco tolerante a erros. Por este motivo ele é extremamente exigente para o aluno, que além de se defrontar com a punição escolar em caso de falha, obtém também deste uma punição imediata, dura e dilacerante

como resposta às suas ações incorretas, desajustadas, ou até mesmo desprovidas de fundamento.” (Freitas, 200: 44).

Deste modo, o mundo clínico destaca-se porque, à medida que o aluno vai sendo capaz de, crescentemente, dominar a imprevisibilidade e unicidade deste mundo, vai também evoluindo, vai-se tornando autônomo e vai-se construindo em termos profissionais.

2.3. O mundo profissional

Este é o mundo que integra e gere as diferentes classes sociais em contexto clínico. Se aquando do mundo escolar falávamos da aculturação que as instituições de ensino imprimem no estudante ao longo dos anos, influenciando a sua forma de pensar, de interagir com o meio e de aprender, o mundo profissional introduz e desenvolve uma aculturação profissional, neste caso de enfermagem, que identifica o sujeito em contexto clínico. Embora os três mundos se materializem em meio terapêutico, se assim o podemos adjetivar, é interessante constatar que este processo de aculturação tem início, na esmagadora maioria dos casos, no momento em que o estudante entra para o curso de enfermagem, porque se vê englobado num grupo social específico, que possui uma identidade, um papel e uma designação próprias.

Quando falamos do mundo profissional, retratamos o posicionamento do estudante na defesa e construção de uma identidade, onde ele aprende a comunicar segundo os cânones da enfermagem, a reconhecer os princípios éticos e deontológicos da profissão, a pensar como enfermeiro e a portar-se como tal.

Embora prevaleçam fenómenos que influenciam e promovem a assunção de uma identidade profissional de enfermeiro desde o início do Curso de Licenciatura em Enfermagem, este é o último dos três mundos que o estudante tenta conquistar, já que o crescente nível de preocupação ao longo dos ensinamentos clínicos vai desde o domínio das pequenas tarefas clínicas diárias, passando pela gestão adequada de diferentes situações clínicas, até à defesa de um papel e de uma identidade, pela sua influência em todo o contexto clínico.

Desta forma, é legítimo pensar que o mundo profissional – que se caracteriza pela estruturação de redes sociais articuladas com os papéis inerentes a cada sujeito – seja aquele que mais tardiamente influencia a atuação do estudante uma vez que só numa fase mais avançada do seu desenvolvimento profissional (em que já se sinta seguro dos seus atos, domine e influencie situações clínicas satisfazendo princípios de atuação mais prementes), lhe dedicará maior atenção. No entanto, uma análise mais minuciosa do comportamento dos estudantes em contexto clínico revela que são as orientações do mundo profissional que os norteiam desde o primeiro momento. Embora a problematização do papel do enfermeiro por parte do discente só aconteça numa fase mais avançada da sua formação, são os estereótipos e a imitação de outros enfermeiros que norteiam o estagiário no seu posicionamento no teatro clínico, na articulação multidisciplinar e na interação com o utente. Sendo certo que muitos dos processos de aculturação se devem à imitação de tendências e rituais acatados pela maior parte dos elementos do grupo social em que se está inserido, só o à-vontade e o saber-prático provenientes do acumular de experiências permitem uma reflexão mais abrangente das especificidades deontológicas que sustentam as ações dos enfermeiros e que limitam as fronteiras dinâmicas do seu mundo profissional.

Este é o mundo que o estudante de enfermagem vai conquistando progressivamente, mas que raramente desaparece, mesmo depois de abandonar o contexto clínico, já que é testemunho de um papel social que se tatua no “ADN” de qualquer profissional de saúde.

Enquanto no mundo escolar e no mundo clínico existem normas, protocolos e/ou orientações muito específicas a que o estudante atende para ser bem-sucedido a nível pessoal, coletivo ou prático, no mundo profissional a aprendizagem quase nunca segue uma norma, o que não significa que não seja delimitada. Neste mundo não há conteúdos específicos a estudar e aprender, mas isso não significa que a prestação do aluno não seja avaliada também segundo critérios que são imputados ao mundo profissional.

Este é um mundo marcado pelas relações onde os sujeitos têm de saber regular as suas emoções em contacto com um contexto extremamente complexo, com uma carga emocional que os implica inevitavelmente e em que o processo de tomada de decisão passa por saber gerir essas emoções.

A forma como este mundo interfere com a aprendizagem do discente em meio clínico é muito variada e por isso adquire uma amplitude que pode ir desde a insignificância à condição de maior relevo. Esta variabilidade pode dever-se a múltiplos fatores, desde a capacidade que cada sujeito tem de se sentir representado nas normas da profissão, até à satisfação que o desempenho da mesma lhe pode oferecer. No entanto, a intensidade e a eficácia com que se constroem as relações entre os diferentes atores do teatro clínico parece arrecadar o maior grau de influência sobre as motivações e facilitismos nos processos de aprendizagem.

O facto de neste mundo se privilegiarem relações, princípios, condutas e papéis sociais, subjetivam-se as suas dinâmicas e rompem-se limites. Todas as ações dos sujeitos são influenciadas pelas ideias e princípios que estruturam esta dimensão, mas que à partida não se materializam como a causa pelo qual atuam. Não queremos dizer com isto que o mundo profissional seja ilimitado ou que aglutine os outros dois mundos, mas antes, que as suas fronteiras são mais impercetíveis e que, como derivam das crenças dos sujeitos, assumem a sua complexidade e holicidade. Daí que acreditemos que não é correta a sua submissão à segmentação, devendo ser encarado como um contínuo.

Em resumo, no mundo profissional,

“o aluno confronta-se novamente com uma situação de dualidade, já que não fazendo parte do mundo do trabalho, tem de se integrar nele, nas suas regras e nas suas diretivas, para que aprenda as diferentes dimensões do ofício de ser enfermeiro. Neste mundo a educação faz-se em grande escala através de etnométodos que só se adquirem com a experiência, com o trabalho e com o tempo.” (Freitas, 2007: 45).

Creemos que fica, assim, mais clara a visão globalizante que possuímos sobre a forma como o ensino clínico se apresenta ao estudante de enfermagem. A obrigatoriedade de conjugar três mundos no mesmo contexto de aprendizagem obriga o formando a gerir um conjunto de informações e de recursos tão complexos quanto a unicidade do utente que pretende cuidar. Mesmo não se referindo às características dos três mundos, Abreu (2007: 243) formula uma definição do ensino clínico que corrobora os traços mais representativos destas três dimensões:

“a aprendizagem clínica decorre num contexto onde o formando adquire competências para crescer como pessoa e como profissional. Para além de aprender um conjunto de informações de natureza científica, técnica e relacional, o aluno transforma-se ele próprio devido à sucessiva exposição a contextos onde a pessoa pode ser colocada perante situações altamente complexas. O aluno tem necessidade, de agir, pensar e tomar decisões (por vezes em situações difíceis), de gerir a suas próprias emoções, decidir em curtos espaços de tempo, lidar com situações problemáticas sob o ponto de vista ético – porque não – aprender a construir o seu próprio estilo de aprendizagem”.

Aprender em ensino clínico, sob o condicionamento da interação dos três mundos, reclama um ajuste dos padrões de aprendizagem. O estudante de enfermagem vê-se inserido num contexto profissional em que tem obrigatoriamente de produzir respostas, umas mais adaptadas ou válidas do que outras, mas necessárias para a sua aprendizagem, para o seu desempenho e para os cuidados que presta. Daí que, baseado nos conceitos que construímos sobre os três mundos e das experiências que vivemos e tivemos oportunidade de analisar individualmente e em grupo, atrevemo-nos mesmo a afirmar que só construindo um estilo próprio de aprendizagem o estudante consegue aprender e produzir respostas mais inovadoras e adequadas em contexto clínico.

A identificação de três mundos que regulam as ações e aprendizagens dos estudantes de enfermagem em ensino clínico deve-se, não só, à análise que fazemos sobre a realidade clínica mas também, à interação dos resultados dessa análise com segmentos bibliográficos que induzem e comprovam a existência de um conjunto de dimensões clínico-pedagógico-pessoais que interferem diretamente sobre o desempenho, a todos os níveis, dos estudantes, em ensino clínico, bem como dos profissionais que os acompanham.

Como já referimos anteriormente, os três mundos em ensino clínico referenciam a ação dos estudantes e, conseqüentemente, as suas aprendizagens, daí que a origem dos conhecimentos que são mobilizados no decorrer do mesmo derivem da interação destes três campos de forças. Fazendo um paralelismo com Parahoo (1997), que identifica até quatro fontes essenciais de conhecimento em enfermagem, descobrem-se segmentos comuns que corroboram as

características trimundais enunciadas anteriormente e que influenciam diretamente os processos de ensino-aprendizagem. O autor salienta a presença de:

- conhecimento tradicional, que dota os enfermeiros de uma consciência identitária e favorece a adesão psicológica à profissão. Esta perspetiva acaba por ancorar claramente naquilo que identificamos como uma das principais ações do mundo profissional;
- intuição, que Parahoo descreve como sendo uma forma de saber e saber-fazer aparentemente não baseada no pensamento racional e proporcionada pela experiência, em antítese ao desenvolvimento de um conhecimento organizado por etapas lógicas, identificativas do método científico e acatadas pelo ensino teórico. Apoiando-nos em Malglaive (2003), apelidamos estes saberes como sendo saberes práticos (ou da prática) e que derivam do desenvolvimento prático em contexto real, da conjugação de experiências e da forma como cada sujeito vive e implementa o seu “toque” (diferente) em atividades iguais às dos seus pares e que a integração no mundo clínico favorece e/ou obriga;
- experiência, no sentido da vivência de situações quotidianas e da resolução de problemas, que acreditamos derivarem da integração e conjugação do mundo clínico com o profissional. A sua experimentação vislumbra patamares de conhecimentos que apenas podem ser atingidos através da sua vivência e é com a inclusão nestes mundos que tal se torna possível.
- investigação, como forma sistemática de gerar conhecimento, e que deriva da acção do mundo escolar em ensino clínico, procurando a adaptação dos conceitos teóricos na prática e vice-versa, ao mesmo tempo que valida o desenvolvimento e legitimidade na construção de novos conhecimentos.

Esta analogia, além de fazer emergir a semelhança entre alicerces conceituais comuns (o que evidencia a legitimidade da análise trimundal da realidade pedagógica em ensino clínico de enfermagem), confirma que a prática de enfermagem surge da interdependência entre conhecimentos (ou entre mundos) e a sua multiarticulação, para que possa dar resposta a determinada situação clínica. Ou seja, é necessário uma interação ecológica entre os diferentes tipos de conhecimento e dos campos dimensionais que os abarcam, para que a resposta por parte do estudante e dos profissionais seja a mais completa e ajustada a cada situação clínica e a cada utente, visando a sua condição holística. Neste sentido, os processos avaliativos usados em ensino clínico não podem deixar de contemplar esta holicidade e têm de ser, eles próprios, detentores de uma dinâmica que acompanhe os processos de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhes momentos de reflexão e auxílio à sua maximização. Acreditamos, portanto, que a sua integração nas dinâmicas trimundais poderá dar resposta a este objetivo, uma vez que até aqui não o têm conseguido.

Dunn e Burnett (1995) referem que o contexto de formação clínica tem sido definido como uma rede de forças interativas que influenciam a aprendizagem do estudante, uma vez que este se vê confrontado com uma realidade sociocultural que o obriga a transformar-se, através de processos de interação. À luz da análise trimundal, a “rede de forças interativas” de que falam os autores, pode representar a matriz de influência criada pelos três mundos em ensino clínico. A sua interferência sobre os processos de ensino-aprendizagem estende-se e deixa-se inculcar pela realidade sociocultural em que se envolve.

Como se torna nítido, a formação em ensino clínico exige um total envolvimento dos sujeitos. A integração trimundal acrescenta vários níveis de influência aos padrões afetivos, sociais e culturais de cada estudante, exponenciando a sua esfera de intervenção, o seu poder de decisão e a sua autonomia. No entanto, pelo facto de o “instrumento” de trabalho serem pessoas e pelas conexões relacionais que se criam, exige-lhe uma entrega que vai muito além dos domínios técnicos. Abreu (2001) refere isso mesmo, acreditando que a formação em contexto clínico não se confina a aprendizagens de técnicas de intervenção, pelo contrário, envolve a pessoa no seu todo, aproximando-a do um universo sociocultural, proporcionando-lhe referências para a definição da identidade e ferramentas para a socialização profissional. O que equivale a dizer que os processos de aprendizagem, neste reduto, visam a integração num mundo profissional e clínico, inicialmente, por mediação do mundo escolar, mas objetivam a interação e o equilíbrio trimundal.

A integração nos três mundos não é mais que o reajuste dos processos de socialização entre os diferentes atores. Urie Bronfenbrenner (1986), depois de explorar as características destes

processos de socialização, refere que os mesmos se estruturam segundo sistemas (micro, meso, exo e macrosistema) que rodeiam o indivíduo e que o afetam mais direta ou indiretamente conforme a proximidade dos seus limites, deixando-se atravessar pelo cronossistema que marca os seus ritmos e dinâmicas. Em 2007 retratamos a interação trimundal (figura 1) que também se deixava trespassar por uma referência temporal mas, ao contrário do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, as referências temporais variam consoante o mundo com que interagem.

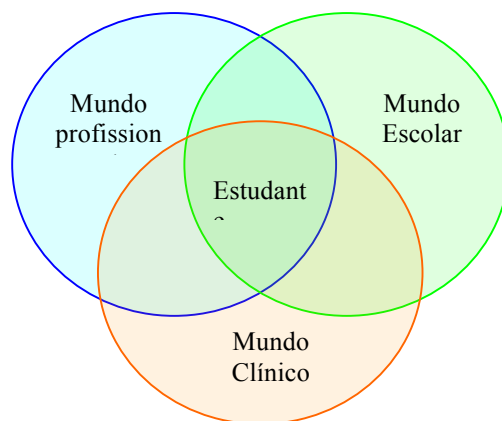


Figura 1. Os três mundos em ensino clínico. Fonte: Freitas (2007:46)

Como referimos anteriormente, embora o mundo escolar insista em se referenciar através de tempos de aprendizagem definidos, que estruturam e ordenam conceitos, concebendo a verificação da sua aquisição numa fase final do processo, o mundo clínico e profissional não se submetem a uma lógica cronométrica que estabelece tempos na aquisição e produção de conhecimentos, uma vez que se desenvolvem ao ritmo das vivências em tempo real.

Shön (1991: 15-16) afirma que: “as situações da prática não constituem problemas a resolver mas sim situações complexas caracterizadas pela incerteza e indeterminação”. Esta afirmação de Shön coloca em evidência duas características fundamentais na aprendizagem em ensino clínico: a imprevisibilidade, associada à situação clínica (evidenciada anteriormente como representativa do mundo clínico) e o recurso a um processo reflexivo constante que, não tendo a pretensão de o dominar ou prever, possa ajudar a compreendê-lo e a reajustar processos, projetando ações mais específicas ou adaptadas. O mesmo autor dedica grande parte da sua obra aos resultados do pensamento reflexivo e avança com a formalização de dois conceitos-chave: a reflexão na ação, que se reporta ao pensamento reflexivo no decurso da ação, e a reflexão sobre a ação, que tem lugar depois da ação e das experiências vivenciadas. Reconhecendo a importância destes processos de indagação na demanda da iluminação sobre a realidade e na consolidação/construção de novas aprendizagens, o Curso de Licenciatura em Enfermagem tem sofrido, nos últimos anos, reestruturações e reajustes ao nível do plano de estudos, métodos e técnicas dos processos de ensino-aprendizagem que visam ou favorecem o recurso à reflexão na e sobre a ação, como são exemplo os diários de aprendizagem, os portefólios, o debate de casos clínicos, os grupos de discussão focalizada, MPI¹, etc.

Uma vez que a reflexão prevê um processo de análise transversal sobre a ação, sobre as experiências ou até mesmo sobre outros processos reflexivos, a sua simples existência pressupõe a interação simultânea com os três mundos. Da mesma forma que os três mundos se influenciam e complementam, estruturando a cada momento a realidade formativa do estudante, pela dinâmica recursiva entre estas três dimensões, a reflexão que se debruça sobre a sua laboração tem de ser holística, sob pena de ser incompleta ou enviesada.

A reflexão assume um papel em ensino clínico de vital relevo, além de funcionar como uma âncora que permite manter a estabilidade na dinâmica trimundal e servir como plataforma para construção

¹ O MPI é a abreviatura para “Método pedagógico interativo”. Avançado por Ferreira em 2007, tendo por base a técnica de espelho, o autor valida este método como sendo um encadeamento de ações estruturantes da aprendizagem. “Este método a desenvolver no e para o ensino clínico privilegia e potencializa a aprendizagem através da reflexão dialogante sobre o vivido (executado e observado), resultante de uma ação previamente planeada, num permanente aprender a fazer, fazendo, conducente à construção do conhecimento através da ação” (Ferreira, 2007:23).

de novos conhecimentos, teorias e ações (onde começa o processo de edificação e onde sempre se pode voltar), emancipa também o seu papel de “bússola”, orientadora de novas associações, caminhos, deduções e, fundamentalmente, de aprendizagens significativas.

Como referimos anteriormente, os três mundos que se apresentam ao estudante de enfermagem para que neles se possa integrar e aprender, não são mais do que esferas que contêm e organizam as diferentes formas de poder com as quais o mesmo tem de lidar. O mundo escolar e clínico refletem a influência das forças institucionais (escola e instituição clínica, respetivamente) que albergam a responsabilidade das suas ações, enquanto o mundo profissional gere muito do poder ético-moral a que cada ser-humano recorre para auxiliar as suas ações e decisões, dando maior ou menor importância aos fatores de ordem pessoal e social como são exemplos os valores culturais, estético, éticos, crenças, princípios e identidades.

Depois de traçar estes paralelismos, acreditamos ter contribuído para a consolidação do estado da arte da teoria trimundal, contudo, estamos conscientes de que a sua relevância científica e pedagógica só atingirá a sua completude quando for possível a sua operacionalização, bem como a consecução das finalidades que estabelecemos para o nosso estudo - de que aqui demos breve conta -, acreditando que poderão contribuir para uma maximização/equilíbrio dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação em ensino clínico.

3. Metodologia

Um dos objetivos principais deste estudo consistiu em perceber se os atores clínicos identificam as características dos três mundos como sendo elementos constituintes do ensino clínico e as perspectivam como influenciadores pedagógicos. No sentido de alcançar esse objetivo, tivemos de atender às diferentes formas de interpretar a mesma realidade e ao significado das experiências de cada um. Este tipo de meta só é passível de ser atingida com recurso a métodos de índole qualitativa, já que os fenómenos em estudo derivam da experiência humana e da forma como cada indivíduo a interpreta. Neste sentido, mobilizamos alguns procedimentos de pesquisa que, em concordância com Pérez Gómez (1997), consideramos serem os procedimentos metodológicos que mais favorecem a investigação de carácter interpretativo: a observação participante; a entrevista; instrumentos de registo e relato de dados, reflexões, impressões e acontecimentos; a triangulação, isto é, o contraste plural de fontes, métodos, informações e recursos. A todos estes acrescentamos, ainda, a realização de focus group para que pudéssemos, em simultâneo, gerir e compreender os dados colhidos e para que o viés expectável e resultante da apreciação pessoal do investigador pudesse ser reduzido pela clarividência e perspectiva fundamental dos autores e/ou intervenientes nos fenómenos em estudo. Estes instrumentos foram utilizados junto de alunos, professores e enfermeiros-tutores, para que, da confluência das várias perspetivas, fosse possível construir uma visão mais ampla e fidedigna dos fenómenos estudados.

4. Apresentação, análise e interpretação dos dados

Segundo os dados que colhemos, os estudantes desenvolvem a sua atuação em contexto clínico na tentativa de dar resposta ao maior dos seus objetivos: adquirir saber prático. Este tipo de saber difere do conhecimento sobre as práticas (desenvolvido em laboratório), particulariza-se pela construção de um conhecimento pessoal que deriva da adaptação dos conceitos e competências prévios a situações clínicas únicas e irrepetíveis. Como refere Malglaive (2003: 56), “nos saberes profissionais, o problema é o resto, o que não faz parte dos conhecimentos teóricos e é isso que é, evidentemente, difícil de definir. O resto, a que chamo o saber da ação, é difícil, porque não há livros sobre os saberes da ação”, já que são algo que tem de ser experimentado, vivenciado, apropriado, personalizado; pode-se teorizar sobre esses saberes, mas apenas a prática lhes confere eficácia operacional. É, portanto, a conquista destes saberes que justifica a existência dos ensinamentos clínicos e até o seu predomínio no Curso de Licenciatura em Enfermagem. É, de resto, este objetivo que norteia toda a dinâmica clínico pedagógica e, conseqüentemente, o comportamento dos estudantes perante as diferentes demandas (clínicas, escolares e profissionais) desta realidade, justificando-se, apenas com recurso a esta perspetiva, a existência dos três mundos em ensino clínico.

No entanto, os atores em ensino clínico revelaram um conjunto de fatores preponderantes na conquista e construção dos saberes da ação, de aprendizagens significativas, de etnométodos e de comportamentos, que coadjuvam o facejamento dos limites trimundais.

- O mundo profissional foi revelado pela importância que as relações detêm no acesso às e na gestão das aprendizagens, bem como nas intervenções, burilando, em simultâneo, a identidade dos sujeitos enquanto estudantes e futuros profissionais. Os dados deixaram bem claro que a construção de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências dependem muito da eficiência da relação pedagógica que se estabelece entre o aluno e o(s) seu(s) orientador(es). Tanto que, no ensino clínico estudado, a discussão que se gerou em volta das vantagens do regime de tutoria adotado (que passou da monotutoria para a multitutoria) revela claramente a influência que o desenvolvimento das relações pedagógicas detêm sobre as aprendizagens e sobre a interação com o contexto clínico, evidenciando estruturas do mundo profissional e escolar. Se, por um lado, o facto de ser orientado apenas por um enfermeiro tutor possibilitava ao estudante um acompanhamento mais intensivo, completo e orientado, visando níveis de autonomia mais elevados devido ao estreitar de relações e ao incremento da confiança mútua, a orientação partilhada permitiu o acesso a um leque de experiências mais vasto, fundamentalmente pelo contacto com um maior número de perspetivas sobre os diferentes tipos de fenómenos ou atividades. As relações que se desenvolvem, num regime ou noutro, foram identificadas pelos entrevistados como fundamentais para a construção de aprendizagens, de posicionamento em contexto clínico, bem como na estruturação da sua identidade profissional. Sendo que as relações entre os estudantes e os seus orientadores são as que possuem maior influência pedagógica e social, os discentes fizeram questão de evidenciar a importância que as restantes relações estabelecidas com os diferentes sujeitos em contexto clínico podem possuir na edificação da sua identidade e características profissionais, nomeadamente as que estabelecem com os utentes devido à capacidade que possuem em fazer despoletar os mais diferentes tipos de sentimentos, esforços, procedimentos e atitudes, levando-os a revelarem-se enquanto pessoas e a desenvolverem-se enquanto cuidadores.
- O mundo escolar, além de se evidenciar pela coordenação tutorial e consequente influência sobre os fatores evidenciados anteriormente é identificado pelo poder que detêm sobre a avaliação e sequente classificação. Tanto Carvalho (2004) como Freitas (2007) já haviam assinalado o desajuste das práticas avaliativas com as características pedagógicas vigentes em EC, de tal ordem que os estudantes chegam a desenvolver o seu ofício de aluno no sentido de dar resposta às exigências avaliativas sem as intercalar diretamente com o seu desempenho ou conquista de aprendizagens. A gestão das práticas avaliativas e o processo adotado na sua conversão em classificação induz, inevitavelmente, uma desestruturação ou reajuste de estratégias de aprendizagem e atuação por parte dos estudantes. Os discursos dos atores são explícitos quanto ao efeito que a avaliação detém sobre a sua ação. Se por um lado a preocupação dos sujeitos se prende com a conquista de aprendizagens significativas, por outro, grande parte dos seus esforços visa a realização de atividades e desempenhos que possam revelar o acesso a e a gestão dessas mesmas aprendizagens.

A conjugação entre as demandas avaliativas, os processos classificativos, a normatividade tutorial e a regulação dos planos de cuidados (como instrumento teórico incitador de aprendizagens de maior expressão em ensino clínico) desvendam os limites do mundo escolar.

- O mundo clínico foi revelado naturalmente pelas suas características. Para além de todos os fatores que já foram enunciados e que, direta ou indiretamente, revelam a dinâmica deste mundo, ele evidenciou-se para os sujeitos pela própria fundamentação daquilo que entendem por ser um ensino clínico, pela intemporalidade das suas aprendizagens e intervenções, pela adaptação de procedimentos, pelo desenvolvimento e criatividade na mobilização de competências. Os atores clínicos perspetivam a capacidade formativa dos contextos de trabalho pela unicidade e variedade que os caracteriza, constituindo-se como percursos por excelência do saber da ação, tornado irrefutável a existência e dinâmica deste mundo.

A validação da existência, dinâmica e influência dos três mundos na conjuntura clínico-pedagógica em ensino clínico faz perspetivar as vantagens que o seu domínio pode prover na construção de aprendizagens e, consequentemente, na adoção de práticas avaliativas mais completas, complexas e adaptadas às elevadas exigências pedagógicas e contextuais neste reduto. Sem recurso a um maior número de dados ou estudos, a simples complementaridade que a teoria trimundal prevê e exige na abordagem dos fenómenos clínico-pedagógicos apresenta-se, desde logo, como uma vantagem em comparação com as práticas avaliativas atuais, segmentadas e localizadas num tempo previamente demarcado, que em determinado momento conduzem, invariavelmente, ao espalhar avaliativo ou a aferições redutoras para a produção de uma classificação.

5. Conclusão

A realização desta investigação e a sua natureza específica permitiu-nos corroborar e reforçar a ideia de que nos ensinamentos clínicos convergem três dimensões epistemológicas que criam um cenário muito particular onde os estudantes têm de se integrar, gerir e reequilibrar, para que possam lidar adequadamente com as condicionantes de um dos contextos pedagógicos mais complexos e com ele construir aprendizagens significativas. Estes três domínios, que designamos de mundos, ao mesmo tempo que constituem a realidade clínico-pedagógica para o estudante, influenciam os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, de tal forma que o desequilíbrio num deles pode descompensar os restantes e significar prejuízos a nível das aprendizagens, dos cuidados ou das relações. A atividade do mundo escolar foi comprovada pela hegemonia que detém sobre os instrumentos e práticas avaliativas, bem como pela gestão tutorial. O mundo clínico revela-se nas particularidades, imprevisibilidade e intemporalidade das situações clínicas. Por sua vez, o mundo profissional emerge das relações interpessoais que se criam e recriam em contexto clínico, contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento identitário e para a multiarticulação entre sujeitos e sistemas. A irrefutabilidade com que perspetivamos a existência, influência e importância dos três mundos em ensino clínico de enfermagem é a mesma com que acreditamos que a sua gestão e utilização adequadas podem fazer ascender os níveis de ensino e aprendizagem, mas fundamentalmente os avaliativos, a registos alguma vez conseguidos neste tipo de ensino.

6. Referencias bibliográficas

- ABREU, W. (2001). *Identidades, formação e trabalho. Das culturas às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Coimbra: Formasau e Educa.
- ABREU, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico: Fundamentos, teorias e considerações didáticas*. Coimbra: Formasau.
- BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, C. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6); 723-742.
- CARPER, B. (1978). Fundamental patterns of knowing in nursing. *Advanced Nursing Science*, 1 (1), 13-23.
- CARVALHAL, R. (2003). *Parcerias na formação. Papel dos orientadores clínicos. Perspectivas dos actores*. Loures: Lusociência.
- CARVALHO, L. (2004). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso de licenciatura em enfermagem – Realidades e alternativas*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- DUNN, L. & BURNETT, M. (1995). A consequence of difficulties with practice is that students sometimes graduate with inadequate clinical experience. *Journal of Advance Nursing*, 22, 1166-1173.
- FERREIRA, C. (2007). *Validação de um método pedagógico interactivo em contexto de ensino clínico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora.
- FREITAS, P. (2007). *Aprender para viver ou a (sobre)viver em ensino clínico – segundo uma perspectiva avaliativa*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da educação da Universidade do Porto, Porto.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- MALGLAIVE, G. (2003). Formação e saberes profissionais: Entre a teoria e a prática. In Rui canário (org.) *Formação e situações de trabalho* (pp. 53-60). Porto: Porto Editora.
- PARAHOO, K. (1997). *Nursing research principles, process and issues*. London: Mcmillan Press.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna, in: J. Goikoetxea & J. Garcia (coord.). *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 45-65). Madrid: Popular.
- POL, M. ET AL. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 63-79.
- SHÖN, D. (1991). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, Inc.
- SIMÕES, J. & GARRIDO, A. (2007). *Finalidades das estratégias de supervisão utilizadas em ensino clínico de enfermagem*. Retirado em Agosto 24, 2012 de: [http://www.sciclo.br/pdf/tce\(v16n4/a03v16n4.pdf](http://www.sciclo.br/pdf/tce(v16n4/a03v16n4.pdf).



Estudo sobre a utilização do computador na prática pedagógica do professor do 1ºCEB no concelho de viseu.

Study on the use of computer in practice teaching, of the primary schools teacher in the municipality of viseu

Donzília Ferreira de Sousa,
Universidade de Granada, Espanha

Juan Manuel Trujillo Torres,
Universidade de Granada, Espanha

Juan Antonio López Núñez,
Universidade de Granada, Espanha

Maria Martins de Sousa,
Agrupamento de Escolas Viseu Sul, Portugal

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 8 de febrero de 2013

Fecha de revisión: 23 de marzo de 2013

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2013

Ferreira, D. Trujillo, J.M. López, J.A. y Martins, M. (2013). Estudo sobre a utilização do computador na prática pedagógica do professor do 1ºCEB no concelho de viseu. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 48 – 61.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Estudo sobre a utilização do computador na prática pedagógica do professor do 1ºCEB¹ no concelho de viseu

Study on the use of computer in practice teaching, of the primary schools teacher in the municipality of viseu

Donzília Ferreira de Sousa, Universidade de Granada, Espanha, dsousa70@gmail.com

Juan Manuel Trujillo Torres, Universidade de Granada, Espanha, jttorres@ugr.es

Juan Antonio López Núñez, Universidade de Granada, Espanha, juanlope@ugr.es

Mª Martins de Sousa, Agrupamento de Escolas Viseu Sul, Portugal, mariamartinssousa@gmail.com

Resumo

Os desafios atuais da educação escolar passam, sem dúvida, pelas competências de professores e educadores no âmbito das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente no uso que delas fazem em contexto de sala de aula. Neste artigo é feita uma abordagem às questões da utilização e rentabilização desses recursos tecnológicos em meio escolar, mais especificamente por parte dos professores do primeiro ciclo do ensino básico do concelho de Viseu. Para tal, assumiu-se como opção metodológica, o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa. O percurso quantitativo aborda uma amostra não probabilística, de 229 professores do 1ºCEB, do concelho de Viseu. O percurso qualitativo, com base de referência aborda os dispositivos discursivos de uma amostra intencional de 2 professores do 1ºCEB de uma escola contemplada pelo PTE². As conclusões do estudo revelam que a grande maioria dos professores manifesta uma opinião positiva acerca dos benefícios para os alunos do 1ºCEB com o uso das TIC e, neste seguimento, afiguram-se benefícios por um lado, inerentes ao trabalho do professor e, por outro, inerentes ao aluno.

Abstract

The current challenges of school education are undoubtedly the skills of teachers and educators in the field of information and communication technologies, including the use given to them in the context of the classroom. In this article is made an approach to the issues of utilization and monetization of these technological resources in schools, specifically for teachers in the first cycle of basic education in the municipality of Viseu. To this end, it was assumed as a methodological option, the development of a quantitative and qualitative research. The course addresses a quantitative non-probabilistic sample of 229 teachers of the 1st CEB (primary schools), of the municipality of Viseu. The ride quality on the basis of reference covers the discursive devices of a purposive sample of two teachers of the 1st CEB a school contemplated by Technological Plan of Education. The findings reveal that the vast majority of teachers are positive about the benefits for students of 1st CEB with the use of ICT and in this follow-up, seem benefits on the one hand, inherent to the work of the teacher and the other inherent to the student.

Palavras- chave

Tecnologias da Informação e Comunicação, alfabetização digital, competência digital.

Keywords

Information and Communication Technologies, digital literacy, digital competence.

¹ Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

² Plano Tecnológico da Educação.

1. Introdução

Enquanto Sociedade da Informação, a era tecnológica ficou marcada pela esfera de influência do computador e pela percepção da importância da circulação e acesso à informação em geral.

Tedesco (2000) não hesita em afirmar que existe uma ligação íntima entre as mudanças que se verificam na sociedade atual e a crescente influência das novas tecnologias da informação, que se faz sentir não só na produção de bens e serviços, mas nas próprias relações sociais. Segundo Tedesco, as novas tecnologias trouxeram uma inimaginável quantidade de informação que se tornou disponível a uma velocidade impensável há algumas décadas atrás. Esta informação, sob a forma de imagem, som e/ou texto, deixou de conhecer barreiras geográficas e até temporais, pois a informação passa a estar disponível por um período de tempo largamente superior. Isto implica mudanças a uma escala que obriga, segundo o autor, ao repensar de conceitos básicos como os de *espaço* e de *tempo*.

2. Evolução das tic no contexto educativo português

Segundo as Metas de Aprendizagem propostas para o 1.º Ciclo, no âmbito das TIC, existe a convicção enraizada de que desempenham um papel central na sociedade contemporânea e que as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimento que elas propiciam, não só estão próximas dos alunos de hoje, como nelas reside um elevado potencial para a promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, da sociedade e, bem assim, da missão nuclear da escola.

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é um espaço privilegiado onde se proporcionam aos alunos as primeiras aprendizagens ativas e significativas, constituindo um dos meios de socialização e da aquisição das primeiras competências linguísticas, científicas e tecnológicas, bem como comportamentos cívicos. Neste ciclo de estudos, é importante garantir que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver habilidades e interesses, bem como a interação com os outros, essencial para a futura vida em sociedade. Daí ser importante desafiar as crianças para enfrentarem situações diversas, utilizando metodologias, estratégias e atividades de ensino favorecedoras para uma aprendizagem que forme o indivíduo global. Enquanto recurso educativo, as TIC podem constituir uma base de trabalho fundamental para a apropriação de novos conhecimentos, dado que criam condições favoráveis à construção social das aprendizagens.

As TIC têm conquistado terreno no âmbito da Educação e Portugal, salientando Cardoso, Gomes e Conceição (2007) que o país se modernizou extraordinariamente nos últimos anos, nomeadamente em termos de implementação das novas tecnologias.

Amante (2007) é bastante crítica, no entanto, ao considerar que não importa apenas integrar as novas tecnologias nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade, sendo necessário pensar numa estratégia adequada para integrar e utilizar as TIC na Educação de modo a criar ambientes educativos mais ricos, aptos a promover uma aprendizagem de qualidade.

Com efeito, o grande desafio das tecnologias em contexto educativo, é conseguir que sua utilização esteja ao serviço de uma aprendizagem significativa, possibilitando um claro protagonismo do aluno neste processo. Para que tal suceda, é necessário mudar a maneira como se utilizam as tecnologias na escola, devendo estas passar a ser encaradas como uma espécie de ferramenta cognitiva e não como mero instrumento lúdico.

A ideia de utilizar as TIC como parte integrante do currículo, articulando a sua utilização com os princípios educativos em vigor e os métodos de ensino que suportam o desenvolvimento progressivo da aprendizagem, tem assumido uma importância crescente para a comunidade educativa, sobretudo para os professores. Porém, na prática, mesmo os mais entusiastas podem sentir dificuldades na articulação do como e do para quê usar as TIC em sala de aula.

Neste sentido, é importante clarificar o potencial das Tecnologias de Informação e Comunicação na criação de oportunidades de aprendizagem que permitam a aquisição e o desenvolvimento sustentado de saberes escolares, tendo em conta as especificidades e os objetivos a alcançar em cada área curricular.

3. Medidas implementadas pelo ministério da educação no 1ºCEB

O primeiro esforço sério por parte do Estado Português no sentido de dar resposta à crescente necessidade de literacia informática da população nacional começou na década de 80 com o Projeto Minerva (Meios Informáticos No Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização), criado pelo Despacho 206/ME/85, ao abrigo do Decreto-Lei 47587 de 10-3-67, e que vigorou entre 1985 e 1994.

O Projeto Minerva surgiu na decorrência de uma crescente consciência mundial e, numa escala mais próxima, a nível europeu, da importância do computador pessoal e das suas potencialidades numa perspetiva educativa. É durante a década de 80 que alguns países começam a investir na inserção das TIC nos currículos escolares e Portugal, já em processo de negociações de entrada na CEE, observa o que se vai passando nos seus futuros parceiros europeus.

Este projeto tinha como principal objetivo começar por introduzir o computador no sistema de ensino não superior (do pré-escolar até ao 12.º ano), incluindo o ensino das Tecnologias de Informação e Comunicação nos diferentes planos curriculares, como meios auxiliares de ensino nas disciplinas escolares, investindo na formação de professores e formadores. Segundo Ponte (1994), embora o impulso inicial do projeto estivesse claramente do lado da informática (na sua vertente de engenharia informática, preocupada com a produção de *software* educativo), é desde o início contemplada uma grande abertura à participação da área da educação vocacionada para o desenvolvimento curricular e a formação de professores.

Em termos gerais, e pondo de parte todas as condicionantes financeiras, materiais e humanas, o Projeto MINERVA constituiu uma componente relevante da política do setor educativo, impulsionou a divulgação da informática junto duma grande parte da população, ajudou a criar bases favoráveis à reforma educativa e representou um instrumento de cooperação internacional. Tratou-se de um projeto que se enquadrou no objetivo nacional de melhorar a qualidade do sistema educativo.

A execução do Projeto Minerva atravessou três fases ou etapas: a primeira (entre 1985 e 1988) ficou conhecida por “fase piloto” e contemplou a formação das equipas que viriam a dinamizar o projeto em si, bem como a identificação das principais necessidades e pontos estratégicos do sistema de ensino português, procurando soluções; a segunda fase (entre 1988 e 1992) foi a da operacionalização do projeto, com um número crescente de escolas a aderirem ao mesmo; e a terceira fase (entre 1992 e 1994) é aquela que encerra o projeto, dando-o por terminado.

No que toca especificamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, e muito embora as dificuldades inerentes à instabilidade na colocação de professores, ao desinvestimento neste grau de ensino (em favor do secundário) e à inevitável desatualização do *hardware* e do *software*, a introdução do uso do computador dentro da sala de aula foi facilitada pelo regime de monodocência e pela permanência no mesmo espaço onde o computador pode ser utilizado a par de outros recursos educativos.

Em termos de balanço da aplicação do Projeto Minerva, pode dizer-se que a utilização das TIC nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico estimulou uma maior colaboração entre professores da mesma escola e de escolas da mesma zona; trouxe a muitos professores novas ideias relativamente à natureza do processo de aprendizagem, à organização da sala de aula, às atividades a propor aos alunos, e até acerca de si próprios, como profissionais em formação permanente; ajudou a melhorar a autoestima dos professores, ao verem o seu trabalho reconhecido como de valor igual (e muitas vezes superior) ao do dos professores dos outros níveis de ensino.

É claro que este projeto não veio solucionar todos os problemas relativos à introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação, mas criou os alicerces para que as escolas desenvolvessem a sua utilização e exigissem o seu apetrechamento.

Muito embora se tenha verificado um avanço significativo na aquisição de competências relativas à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, quer pelos alunos envolvidos neste Projeto, quer dos Professores e Formadores que receberam formação e/ou a transmitiram, a verdade é que em termos de meios informáticos, as escolas ainda sofriam de carências significativas no início da década de 90, o que travava os objetivos traçados inicialmente.

Então, em outubro de 1996, o Ministério da Educação lançou o Programa Nónio-Século XXI que vigorou até finais de 2002 (ficou assim designado por homenagem a Nunes [1502-1578]). Este

programa, criado pelo Despacho N.º 232/ME/96 de 04 de outubro, visava a melhoria das condições em que funciona a escola e o sucesso do processo ensino-aprendizagem; a qualidade e a modernização da administração do sistema educativo; o desenvolvimento do mercado nacional de criação de software para educação com finalidades pedagógicas e de gestão; a contribuição do sistema educativo para o desenvolvimento de uma sociedade de informação mais reflexiva e participada.

O Programa Nónio Século XXI tinha como objetivos fundamentais contribuir para o apetrechamento das escolas dos ensinos básico e secundário de equipamento multimédia, bem como providenciar formação adequada aos professores, tanto inicial como contínua, para que estes pudessem utilizar e rentabilizar o equipamento em causa. Ao mesmo tempo, as preocupações deixam de ser exclusivamente internas para passarem a visar a colaboração das escolas com instituições externas, o que era claramente uma nova visão empresarial e de mercado a emergir, o que apoiaria o mercado de *software* educativo.

Esta visão mais alargada do conceito de uma Escola voltada para o exterior incluía a disseminação e intercâmbio, não só a nível nacional, mas também desejavelmente internacional, de informação sobre a educação, recorrendo para isso à ligação em rede e da realização de congressos ou seminários de cariz científico-pedagógico.

Com uma previsão inicial para quatro anos, o Nónio funcionou até 2002, tendo sido substituído, nesse ano, pela Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação – a EduTic.

A *EduTic* era uma unidade criada pelo GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo), através do Despacho n.º 7072/2005, para desenvolver as TIC na Educação, dando continuidade ao anterior Programa Nónio – século XXI.

Esta unidade foi extinta ainda no ano de 2005 com a criação da “Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola - CRIE” (Despacho 16793/2005).

Concomitantemente ao Programa Nónio Século XXI, surgiu o Programa Internet na Escola, criado em 1997 e em vigor até 2003, coordenado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia. Tinha como objetivo assegurar a instalação de um computador multimédia na biblioteca/mediateca de cada escola dos ensinos básico e secundário, nomeadamente nas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico, e a sua ligação à Internet através da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS). Para acompanhar o Programa Internet na Escola foi criada a Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa – uARTE, que visava a promoção da cooperação entre os vários agentes educativos e a produção de conteúdos científicos e tecnológicos disponíveis para todos *online*.

O uARTE tinha como objetivo assegurar a instalação de um computador multimédia e respetiva ligação à Internet na biblioteca/mediateca de cada escola do ensino básico e secundário.

Em 2002 surgiu o “Programa *Internet@EB1*”, resultado de um protocolo assinado entre o Ministério da Ciência e da Tecnologia, Escolas Superiores de Educação, FCCN e algumas Universidades. Tinha subjacente o objetivo de acompanhar e providenciar apoio pedagógico à utilização da Internet nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este apoio seria prestado pelas ESE ou Universidades, dando formação a professores e alunos (em especial os do 4.º ano) de modo a adquirirem competências para, por exemplo, produzirem as suas próprias páginas Web.

De acordo com o Relatório de Avaliação deste Programa, elaborado em 2006 e coordenado por Ponte, as dificuldades de implementação do “Programa *Internet@EB1*” foram muitas, nomeadamente de caráter técnico e logístico, nomeadamente: “problemas de acesso à Internet, deterioração de equipamento (nomeadamente avarias de *routers* provocadas por instabilidade da corrente elétrica), roubo de equipamento, número reduzido de computadores por escola, falta de consumíveis, etc.”

Ainda segundo o Relatório, o Ministério da Educação e as Direções Regionais da Educação mantiveram uma postura algo ausente ao Programa, o que não estimulou a participação das escolas e dos professores, conduzindo a um certo grau de desinvestimento em todo o processo, pois muitos dos professores envolvidos acabaram por não participar ou investir nas atividades, limitando-se a aceitar a intervenção do monitor nas suas turmas. Porém, muito embora estas e outras dificuldades, o Relatório enaltece o papel que este Programa teve na quebra do isolamento a

que muitas EB1 estão sujeitas, dado que pelas suas páginas Web se tornaram contactáveis com mais facilidade.

O Relatório de Avaliação do “Programa *Internet@EB1*” conclui a sua análise com a constatação de que este permitiu certificar competências básicas em TIC em alunos e professores, se bem que os primeiros tenham ficado a ganhar nesse aspeto. Estimulou ainda a produção de páginas Web das escolas, com a promoção de atividades locais (concursos e projetos) e em colaboração com outras escolas, contando com a participação dos alunos, embora esta atividade pudesse ter sido integrada de modo mais eficaz no currículo.

Em termos gerais, o Programa “parece ter contribuído de modo inequívoco para aumentar o uso educativo das TIC nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico, para fins educativos (...)”

Em 2005/2006, o Projeto “Competências Básicas em TIC nas EB1” - *CBTIC@EB1*- deu continuidade ao “Programa *Internet@EB1*”. Tinha como finalidade o uso dos computadores e da Internet nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico para fins pedagógicos, tendo por base uma parceria entre o Ministério da Educação e dezoito Instituições do Ensino Superior (IES).

De acordo com a página do Projeto, é seu objetivo contribuir para mais e melhor aprendizagem, por parte de todos os alunos, através da integração curricular dos computadores e da Internet. As atividades desenvolvidas deverão permitir a obtenção do Diploma de Competências Básicas em TIC, especialmente no que diz respeito aos alunos do 4.º ano de escolaridade.

Não obstante este gigantesco esforço de formação dos recursos humanos e de modernização dos recursos técnicos, segundo o documento resultante da Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 e onde se explanava o essencial da política governamental que levou à criação do Plano Tecnológico da Educação, o nosso país continuava a enfrentar inúmeros problemas e obstáculos, em três grandes áreas, à modernização tecnológica – Tecnologia, Conteúdos e Formação.

A juntar a estas dificuldades, o fraco investimento em tecnologia na educação ficava muito aquém da média europeia - cerca de 48% da média da UE.

O Plano Tecnológico da Educação (PTE), aprovado na Resolução supra citada, assumiu objetivos muito ambiciosos para o período entre 2007 e 2010, nomeadamente atingir o rácio de dois alunos por computador com ligação à Internet até 2010, garantindo que em todas as escolas o acesso à Internet em banda larga de alta velocidade seja de, pelo menos, 48 Mbps. O PTE visava também que pelo menos em 25% das aulas fossem utilizadas as TIC por parte de professores e alunos. Com isto tinha-se como objetivo massificar a utilização de meios de comunicação eletrónicos, pela disponibilização de endereços de correio eletrónico a todos os alunos e docentes já em 2010, bem como assegurar que 90% dos docentes veem as suas competências TIC certificadas. Em relação aos alunos, 50% deles devem ter competências em TIC até 2010.

À elaboração do PTE presidiu a constatação de que as escolas portuguesas padeciam de uma desigualdade na relação com as TIC: ora pelo equipamento informático desatualizado e/ou quase inexistente, ora pela velocidade de acesso à Internet que nem sempre satisfazia as necessidades crescentes de professores e alunos.

Por outro lado, de modo a se conseguir acompanhar a rápida evolução e domínio das novas tecnologias em outros países europeus, como a Finlândia, as TIC teriam de deixar de ser encaradas como apenas mais uma disciplina, mas como uma componente transversal e multidisciplinar, o que implicava não só dotar as escolas de infraestruturas informáticas (computadores, redes), mas também tratar de investir na formação e na certificação de competências TIC dos professores.

Um dos projetos mais interessantes lançados pelo Ministério da Educação, através da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e do Plano Nacional de Leitura (PNL), em parceria com a Microsoft, é o “Conta-nos uma História!”

Este projeto, vocacionado para crianças em idade Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi criado para incentivar a utilização, a nível de escola, das TIC, nomeadamente a gravação digital de áudio e vídeo.

Na mesma linha, mas agora especificamente para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a iniciativa “Aprender e Inovar com TIC” foi criada para promover a utilização educativa das TIC, tendo como objetivo a melhoria das aprendizagens através da rentabilização dos equipamentos disponíveis nas escolas. Esta iniciativa apoia projetos inovadores a nível de escola “que promovam a utilização educativa das TIC e privilegiem o seu uso no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a utilização de plataformas de gestão da aprendizagem pela comunidade educativa e a produção e partilha de recursos educativos digitais.”

Claro que quando são disponibilizados computadores e Internet, em especial às crianças, não podem ser esquecidas as questões relativas à segurança, nomeadamente no que diz respeito à proteção de dados pessoais. Nesse sentido, o Ministério da Educação criou o projeto “SeguraNet”, financiado pelo Programa Safer Internet da Comissão Europeia, com o objetivo de sensibilizar para os desafios e riscos da utilização educativa da Internet.

Em 2008, o Governo Português lançou o Programa *e. escolinha*, que se destinava a facilitar a aquisição de um computador de baixo custo - o “Magalhães”. Desenvolvido para alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Programa *e. escolinha* “visa fomentar a utilização de computadores e ligações à internet em banda larga aos alunos matriculados no 1º ao 4º ano de escolaridade, facilitando o acesso à sociedade de informação, de modo a promover a infoinclusão e a igualdade de oportunidades.”

As crianças poderiam agora ter acesso a um computador por valores até 50€, dependendo do seu escalão na ação social escolar, com acesso facultativo à banda larga, fornecida pelos operadores OPTIMUS, TMN, VODAFONE e ZON.

Um ano depois, já tinham sido distribuídos cerca de 412.700 computadores Magalhães no âmbito deste Programa.

4. Introdução e delimitação do problema

A opção pelo estudo desta temática prende-se com o sentimento de que é preciso valorizar a dedicação e o investimento dos professores na sua prática pedagógica.

No que toca à realidade educativa portuguesa, alguns estudos têm sido realizados, tendo como objeto de análise a utilização dos meios informáticos pelos professores do ensino básico. Esses estudos mostram que os professores reconhecem que os ambientes tecnológicos contribuem para uma prática pedagógica mais eficiente, trazendo benefícios para o aluno, uma vez que proporciona uma aprendizagem mais ativa e enriquecedora.

Contudo, os meios de informação e comunicação parecem continuar a ser pouco utilizados pelos professores nas suas práticas letivas.

Esta realidade, tal como aponta a literatura da especialidade, pode ter várias explicações: a falta de recursos verificada nas escolas; o receio dos professores em serem desvalorizados ou até substituídos pelas novas tecnologias, para além da tão referenciada falta de formação adequada nessa área por parte desses profissionais.

Este trabalho teve como meta fundamental encontrar resposta para a questão: que representações têm os professores sobre a utilização do computador na Prática Pedagógica do Primeiro Ciclo do Ensino Básico no concelho de Viseu.

5. Metodologia

5.1. Participantes e instrumentos de recolha de dados

As escolas que são objeto de estudo, localizam-se no concelho de Viseu.

Com o intuito de aumentar a validade dos resultados do nosso estudo, consideramos importante que todos os elementos da população participassem. Assim, foi aplicado o inquérito por questionário aos 229 professores do 1º ciclo deste concelho da região centro do país em exercício

de funções letivas, distribuídos por 8 agrupamentos. Da totalidade de questionários aplicados, foram devolvidos 161, correspondendo a uma taxa de 70,3% da população.

Dadas as características do nosso estudo apresentava-se como impossível a recolha de dados através da observação direta dos elementos da população em estudo. Assim, consideramos ser o questionário o instrumento de recolha de dados adequado para a nossa investigação, por se tratar de uma forma muito fiável e frequentemente a única de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, crenças motivações, valores e atitudes e até atitudes, tal como sublinha Foddy (2002).

Embora este tipo de instrumento possa apresentar alguns constrangimentos, estes são largamente suplantados pelas enormes vantagens lhe estão associadas. Trata-se de uma técnica de simples que, para além de permitir a sua aplicação a um número elevado de sujeitos, permite ao investigador, definir com precisão os assuntos relativamente aos quais pretende recolher informação. A esse respeito, Martins (2012), concorda com Tuckman (2000) ao sublinhar que o questionário, por vezes limita algumas questões a formular, bem como os tipos de respostas que se podem obter. Porém, é fácil de aplicar, envolve poucos gastos, para além de poderem ser fácil e validamente comparadas entre si as respostas a cada uma das questões colocadas aos inquiridos. Trata-se também de um instrumento ao qual está associada uma grande rapidez na obtenção da informação e, ainda, uma maior garantia de confidencialidade, pelo anonimato que proporciona.

O inquérito por questionário foi diversas vezes reelaborado, tendo-se começado por definir claramente quais os seus objetivos.

São colocadas perguntas de resposta fechada, isto é, questões para as quais se apresenta uma lista de respostas admissíveis, para determinar alguns dados mais objetivos, como o sexo, a idade, o tempo de serviço, a situação contratual, etc.

Com o intuito de obter informação mais aprofundada sobre o assunto também foram entrevistados dois sujeitos relevantes, quer pela sua experiência, quer pela sua posição privilegiada face ao objeto em análise. Estes representam uma mais-valia para a obtenção de informação neste estudo. Assim foram aplicadas duas entrevistas semiestruturadas a dois professores, de dois agrupamentos diferentes do concelho em causa. Tivemos a preocupação de escolher dois indivíduos de idades distintas, sendo um deles de um agrupamento da periferia (mais rural) e outro de um agrupamento da cidade (mais urbano), para que assim pudesse haver comparação de resultados.

Posteriormente foi acordado com os dois elementos entrevistados sobre a data e o local da realização das entrevistas. Em ambos os casos foi acordado que um gabinete da própria escola seria o mais indicado.

5.2. Caracterização sociodemográfica da amostra

No que concerne ao sexo dos professores desta amostra, observa-se que 88,2% dos mesmos são do sexo feminino e apenas 11,8% do sexo masculino.

Relativamente à idade dos professores, o intervalo com maior representatividade na amostra é o que vai dos 46 aos 55 anos, que corresponde a 47,8% do total dos inquiridos. Segue-se o grupo cuja idade varia entre os 36 e 45 anos, com 34,8% dos indivíduos. A uma distância considerável, mas ainda assim, significativa, aparece, com 12,4% dos casos, o grupo dos professores que têm mais de 55 anos. Por fim e com apenas 5,0% dos indivíduos da amostra, surge o grupo dos professores cuja idade varia entre 26 e 35 anos.

No que diz respeito à situação profissional dos professores em análise, constata-se que 85,7% dos mesmos pertencem ao quadro de agrupamento e 14,3% fazem parte do quadro de zona pedagógica.

Quanto ao tempo de serviço, verifica-se que 47,8% destes professores já lecionam há mais de 25 anos, enquanto 42,2% dos mesmos têm entre 16 e 25 anos de serviço e 9,9% entre 6 e 11 anos.

6. Apresentação/discussão dos resultados

Na Tabela 1 apresenta-se a descrição da utilização pessoal e profissional do computador e das TIC por parte dos professores do 1ºCEB.

Tabela 1. Utilização pessoal e profissional do computador e das TIC.

Utilização pessoal e profissional do computador e das TIC	N (161)	%
Possui computador pessoal?		
Sim	159	98,8
Não	2	1,2
Se respondeu afirmativamente à questão anterior, quanto tempo passa em média, por semana, ao computador?		
Menos de 5h	21	13,0
Entre 6h a 10h	56	34,8
Entre 11 a 15h	35	21,7
Mais de 15h	48	29,8
Utiliza o computador na sua prática pedagógica?		
Sim	156	96,9
Não	5	3,1
Se respondeu afirmativamente à questão 13, indique em que atividades:		
Planificação de aulas	128	79,5
Pesquisa na Internet	154	95,7
Cálculo de classificações	99	61,5
Elaboração de materiais	127	78,9
Processamento de texto	130	80,7
Elaboração de fichas e/ou testes	148	91,9
Exploração de sites educativos	124	77,0
Exploração de software educativo	103	64,0
Participação em fóruns educativos	12	7,5
Apresentação em PowerPoint	132	82,0
Se respondeu negativamente à questão 13, assinale o(s) motivo(s):		
Porque não sei usar/não possuo conhecimentos básicos nessa área	1	0,6
Porque não gosto de usar/prefiro realizar as tarefas manualmente	1	0,6
Porque tenho alguém que faz os trabalhos por mim	1	0,6

Como se pode observar na tabela anterior, no que diz respeito à utilização pessoal e profissional do computador e das TIC 98,8% dos professores possuem computador pessoal. Aqueles que responderam afirmativamente a esta questão, 34,8% dos inquiridos passam em média, por semana, ao computador entre 6h a 10h; 29,8% dos indivíduos da amostra estão mais de 15h ao computador; 21,7% dos docentes estão entre 11h a 15h e apenas 13,0% estão menos de 5h.

A maior parte dos professores (96,9%) utiliza o computador na sua prática pedagógica. Os professores que responderam afirmativamente a esta questão indicaram as seguintes atividades: planificação de aulas (79,5%); pesquisa na Internet (95,7%); cálculo de classificações (61,5%); elaboração de materiais (78,9%); processamento de texto (80,7%); elaboração de fichas e/ou testes (91,9%); exploração de sites educativos (77,0%); exploração de software educativo (64,0%); participação em fóruns educativos (7,5%); apresentação em PowerPoint (82,0%).

Aqueles que responderam negativamente à questão assinalaram os seguintes motivos: porque não sei usar/não possuo conhecimentos básicos nessa área (0,6%); porque não gosto de usar/prefiro realizar as tarefas manualmente (0,6%); porque tenho alguém que faz os trabalhos por mim (0,6%). Os dados da Tabela 2 ilustram as principais dificuldades que o professor do 1ºCEB enfrenta na utilização profissional que faz das TIC em contexto de escola.

Tabela 2. Principais dificuldades que enfrenta na utilização profissional que faz das TIC em contexto de escola?

Principais dificuldades que o professor do 1ºCEB enfrenta na utilização profissional que faz das TIC em contexto de escola.	N (161)	%
Não possuo conhecimentos suficientes	19	11,8
Planificar aulas recorrendo ao computador requer mais tempo	20	12,4
A ligação à Internet nem sempre funciona	79	49,1
Os computadores estão frequentemente com avarias	61	37,9
Não possuo computadores suficientes para todos os alunos	99	61,5
Os recursos multimédia são insuficientes	39	24,2
Não possuo apoio técnico eficiente na escola	58	36,0
Não enfrento dificuldades	10	6,2

Por observação da tabela anterior, e relativamente à opinião sobre as principais dificuldades na utilização das TIC, podemos constatar que 61,5% dos professores referem não possuir computadores suficientes para todos os alunos; 49,1% dos inquiridos dizem que a ligação à internet nem sempre funciona; 37,9% dos docentes realça que os computadores estão frequentemente com avarias; 36,0% afirmam que não possuem apoio técnico eficiente na escola e 24,2% dos indivíduos da amostra pensam que os recursos multimédia são insuficientes. Dos inquiridos, 12,4% acham que planificar aulas recorrendo ao computador requer mais tempo; 11,8% afirmam que não possuem conhecimentos suficientes e apenas 6,2% dos professores referem não enfrentar dificuldades. Os resultados relativamente à perceção dos professores sobre os benefícios para os alunos do uso das TIC são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Considera que o uso das TIC traz benefícios para os alunos do 1ºCEB?

Considera que o uso das TIC traz benefícios para os alunos do 1ºCEB?	N (161)	%
Sim	159	98,8
Não	2	1,2

Observando a Tabela 3, podemos constatar que a grande maioria dos professores inquiridos manifesta uma opinião positiva acerca dos benefícios para os alunos do 1ºCEB com o uso das TIC (98,8%).

Neste seguimento, podem observar-se as subcategorias que emergiram da questão aberta acerca dos benefícios do uso das TIC para os alunos do 1ºCEB. Perante esta situação, afigura-se uma

percepção destes profissionais que aponta para a existência de benefícios quer para a melhoria do seu trabalho, quer no que respeita à aprendizagem dos alunos.

Na Tabela 4 identifica-se o grau de importância atribuído à utilização da Internet na melhoria da prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores do 1ºCEB.

Tabela 4. Grau de importância atribuído à utilização da Internet na melhoria da prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores do 1ºCEB

Grau de importância atribuído à utilização da Internet na melhoria da prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores do 1ºCEB.	Pouco importante		Importante	
	n	%	n	%
Pesquisar informação científica e/ou pedagógica	7	4,3	152	94,4
Pesquisar informação sobre legislação/programas disciplinares	22	13,7	135	83,9
Participar em fóruns de discussão sobre a disciplina	107	66,5	45	28,0
Publicar investigações/projetos realizados	81	50,3	74	46,0
Partilhar recursos (materiais/atividades) elaborados	14	8,7	142	88,2
Pesquisar recursos para as suas aulas	10	6,2	148	91,9
Participar em projetos conjuntos com outras escolas e/ou colegas	38	23,6	117	72,7
Prestar apoio aos alunos (e-mail/chat/moodle)	73	45,3	81	50,3
Frequência de formação online	85	52,8	67	41,6

Relativamente ao grau de importância atribuído à utilização da Internet na melhoria da prática pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores do 1ºCEB observa-se que 94,4% dos docentes indagados acham **importante** pesquisar informação científica e/ou pedagógica. Também revelam interesse em pesquisar informação sobre legislação/programas disciplinares (83,9%); bem como partilhar recursos (materiais/atividades) elaborados (88,2%); pesquisar recursos para as suas aulas (91,9%); participar em projetos conjuntos com outras escolas e/ou colegas (72,7%) e prestar apoio aos alunos (e-mail/chat/moodle) (50,3%).

Como **pouco importante**, os professores inquiridos realçam a participação em fóruns de discussão sobre a disciplina (66,5%); a publicação de investigações/projetos realizados (50,3%) e, ainda, a frequência de formação online (52,8%).

Na Tabela 5 revela-se se a escola foi contemplada pelo Plano Tecnológico de Educação (PTE).

Tabela 5. A sua escola foi contemplada pelo Plano Tecnológico de Educação (PTE)?

A sua escola foi contemplada pelo Plano Tecnológico de Educação (PTE)?	N (157)	%
Sim	102	63,4
Não	55	34,2

A partir dos dados apresentados na Tabela anterior, pode verificar-se que 63,4% dos professores inquiridos lecionam em escola/agrupamento contemplado com PTE.

Estes professores foram inquiridos no sentido de saber em que é que o PTE alterou as suas práticas letivas com a utilização do computador.

Na Tabela 6 são apresentados os resultados no que respeita à percepção dos inquiridos sobre o equipamento disponível na sala de aula.

Tabela 6. Assinale o equipamento disponível na sua sala de aula

Assinale o equipamento disponível na sua sala de aula:	N (161)	%
Computador	152	94,4
Computador portátil	26	16,1
Impressora	113	70,2
Scanner	63	39,1
Leitor/Gravador de CD/DVD	55	34,2
Quadro Interativo Multimédia	146	90,7
Ligação à Internet	143	88,8

Pela observação da Tabela 6, sobre o equipamento disponível na sala de aula, é possível constatar que professores realçam em primeiro lugar o computador (94,4%); logo de seguida aparece o quadro interativo (90,7%); a ligação à internet (88,8%) e a impressora (70,2%). Com menor taxa de incidência, mas ainda assim significativo, é referido o scanner (39,1%), o leitor de CD/DVD (34,2%) e o computador portátil (16,1%).

Na Tabela 7 pode observar-se se os alunos tiveram oportunidade de adquirir o computador Magalhães.

Tabela 7. Os seus alunos tiveram oportunidade de adquirir o computador Magalhães?

Os seus alunos tiveram oportunidade de adquirir o computador Magalhães?	N	%
Sim	131	81,4
Não	28	17,4
Indique o tipo de utilização que é dada ao Magalhães pelos alunos		
Utilizam-no apenas em casa	45	28,0
Utilizam-no na escola, mas apenas em atividades lúdica	21	13,0
Utilizam-no como apoio das atividades de aprendizagem	93	57,8

Os dados constantes na tabela anterior mostram que nos agrupamentos de escolas envolvidos neste estudo os alunos tiveram oportunidade de adquirir o computador Magalhães (81,4%) sendo que 57,8% dos inquiridos afirmam que este computador é utilizado como apoio das atividades de aprendizagem; 28,0% dos professores referem que o utilizam em casa e apenas 13,0% refere que é utilizado para atividades lúdicas.

Efetua-se a análise do balanço que os professores fazem da introdução do referido computador na aprendizagem dos alunos. Da análise efetuada constata-se que os professores realçam “aspectos positivos” e “aspectos negativos”.

Na Tabela 8 revelam-se as representações dos professores do 1ºCEB sobre os benefícios da utilização do computador na prática pedagógica.

Tabela 8. Representações dos professores do 1ºCEB sobre os benefícios da utilização do computador na prática pedagógica

Representações dos professores do 1ºCEB sobre os benefícios da utilização do computador na prática pedagógica.	Discordo		Concordo	
	n	%	n	%
A utilização do computador na sala de aula constitui um elemento motivador das aprendizagens.	3	1,9	158	98,1
O trabalho dos alunos é facilitado pelo recurso ao computador.	20	12,4	141	87,6
A utilização do computador e das TIC na sala de aula diversifica o rol de estratégias a utilizar pelo Professor.	6	3,7	155	96,3
O comportamento dos alunos melhora com o recurso ao computador na sala de aula.	63	39,1	98	60,9
Utilizar o computador exige mais e melhor planificação das atividades letivas.	37	23,0	124	77,0
A introdução do computador e das TIC em geral no contexto educativo trouxe um acréscimo de trabalho ao Professor.	74	46,0	87	54,0
O estatuto do Professor perde importância face ao poder do computador e das TIC na sala de aula.	140	87,0	21	13,0
A introdução do computador e das TIC na sala de aula obriga a uma reformulação da prática pedagógica.	32	19,9	129	80,1
Quanto mais cedo os alunos se familiarizarem com o uso do computador e das TIC na aprendizagem, melhor.	21	13,0	140	87,0
A introdução do Magalhães constituiu uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos.	42	26,1	119	73,9
Os alunos rentabilizam as potencialidades do Magalhães dentro e fora da sala de aula.	60	37,3	101	62,7
É necessário reforçar a oferta de formação de Professores em TIC.	7	4,3	154	95,7
A formação em TIC existente corresponde às necessidades dos Professores.	122	75,8	39	24,2

Pela observação da Tabela 8, pode constatar-se que a maioria dos professores do 1ºCEB (98,1%) concorda que a utilização do computador na sala de aula constitui um elemento motivador das aprendizagens. 87,6% dos indivíduos da amostra afirmam que o trabalho dos alunos é facilitado pelo recurso ao computador e 96,3% dos professores em análise reconhecem que a utilização do computador e das TIC na sala de aula diversifica o rol de estratégias a utilizar pelo professor. Podemos verificar também que, 60,9% dos professores em análise consideram que o comportamento dos alunos melhora com o recurso ao computador na sala de aula e que a utilização deste exige mais e melhor planificação das atividades letivas (77,0%). Constata-se ainda que para a maioria dos inquiridos, a introdução do computador e das TIC em geral no contexto educativo trouxe um acréscimo de trabalho ao Professor (54,0%) e que a introdução do computador e das TIC na sala de aula obriga a uma reformulação da prática pedagógica (80,1%). Podemos ainda verificar que 87,0% dos professores inquiridos reconhecem que quanto mais cedo os alunos se familiarizarem com o uso do computador e das TIC na aprendizagem, melhor. No que diz respeito à introdução do Magalhães, 73,9% dos indivíduos da amostra demonstra manifestar, que este constituiu uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos e que estes rentabilizam as potencialidades do Magalhães dentro e fora da sala de aula (62,7%). Constata-se que, 95,7% dos indivíduos da amostra manifestam ser necessário reforçar a oferta de formação de Professores em TIC.

Por outro lado, os professores discordam que a formação em TIC existente corresponde às necessidades dos Professores (75,8%) e que o estatuto do professor perde importância face ao poder do computador e das TIC na sala de aula (87,0%).

7. Conclusões

No que diz respeito à formação dos professores, conclui-se que a maioria dos docentes inquiridos obteve a sua formação inicial no Magistério Primário.

Relativamente à obtenção dos conhecimentos em informática, a maior parte adquiriu-os através de ações de formação, que consideram de importância relevante.

A grande maioria dos professores utiliza o computador na sua prática pedagógica e possui computador pessoal, passando, em média por semana, 6 a 10 horas com o mesmo, a planificar aulas, pesquisar na Internet, elaborar fichas e/ou testes, elaborar materiais, explorar sites educativos e apresentação em PowerPoint.

A falta de computadores suficientes para todos os alunos, bem como o mau funcionamento da Internet e a falta de apoio técnico na reparação dos mesmos são as principais dificuldades que o professor do 1º CEB enfrenta na utilização das TIC em contexto de escola.

A maioria dos professores reconhece benefícios com o uso das TIC quer em relação à aprendizagem do aluno, quer ao trabalho do professor, nomeadamente na pesquisa de informação científica e/ou pedagógica, de recursos para as aulas, de informação sobre legislação/programas. Contudo, apesar do reconhecimento da mais-valia que representam as TIC no processo de ensino e aprendizagem e do apetrechamento das escolas com recursos materiais no âmbito do PTE, nomeadamente a aquisição do computador Magalhães pelos alunos, não se verificaram alterações significativas nas práticas letivas.

8. Referencias bibliográficas

- AMANTE, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação* nº 3. URL <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf> [Acedido em agosto de 2011]
- CARDOSO, G.; GOMES, M.D..C.; CONCEIÇÃO, C.P.(2007), "Práticas comunicacionais na sociedade em rede", in António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento, (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Lisboa, Celta Editora.
- DESPACHO MINISTERIAL 206/ME/85 DE 31 DE OUTUBRO DE 1985 – criação do Projecto MINERVA.
- DESPACHO MINISTERIAL 232/ME/96 DE 4 DE OUTUBRO DE 1996 – criação do Programa Nónio Século XXI.
- DESPACHO 16793/2005 – Redes e Internet na escola.
- DESPACHO Nº 7072/2005 – Unidade para o desenvolvimento das TIC na educação.
- DESPACHO Nº 1199/2008, 10 DE JANEIRO DE 2008- Autorização de prestação de serviços no âmbito do Plano Tecnológico.
- DESPACHO Nº 11100/2010, 6 DE JULHO DE 2010-Formação de competências TIC.
- FODDY, W. (2002). Como perguntar: teorias e práticas de construção de perguntas em entrevistas e questionários. Oeiras: Celta editora.
- MARTINS, M. (2012). Relação Escola-Família: Análise da participação das famílias nas escolas EB 2,3 do concelho de Viseu. Tese de doutoramento, Universidade de Granada. Granada: não publicada.
- PONTE, J. (1994). *O Projecto MINERVA: Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. DEPGEF. URL [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(MINERVA-PT\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(MINERVA-PT).doc) [Acedido em agosto de 2011]
- TEDESCO, J.C. (2000), *Educar em la Sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação- Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação, (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



La evaluación del desempeño profesional en profesores de Inglés desde su propia visión de la excelencia

The evaluation of the professional development of English faculties from their own vision of excellence

Slava López Rodríguez,
Universidad de Granada, España

Daniel González González,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 04 de abril de 2013

Fecha de revisión: 30 de mayo de 2013

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2013

López-Rodríguez, S. y González-González, D. (2013). La evaluación del desempeño profesional en profesores de inglés desde su propia visión de la excelencia. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 62 –81.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

La evaluación del desempeño profesional en profesores de inglés desde su propia visión de la excelencia

The evaluation of the professional development of English faculties from their own vision of excellence

Slava López Rodríguez, Universidad de Granada, España

slavalr@ugr.es

Daniel González González, Universidad de Granada, España

branda.silvia@gmail.com

Resumen

El objetivo general de este trabajo es ofrecer un sistema de indicadores de la excelencia universitaria para los profesores de Inglés en Cuba para orientar su evaluación, formación y desarrollo profesional teniendo en cuenta las diferentes etapas de su carrera académica. Los estudios sobre calidad se han incrementado en los últimos tiempos en el campo de la educación. Se han creado e implantado sistemas y procesos de acreditación para evaluar la excelencia de la enseñanza a nivel mundial. La comunidad universitaria cubana no está alejada de esa realidad. El desarrollo profesional de los profesores es un elemento muy importante a considerar. Sin embargo, no existen indicadores definidos que guíen el desempeño profesional de los mismos. El modelo de investigación adoptado en este trabajo es el descriptivo. La investigación se desarrolla en tres etapas para poder describir la visión de la excelencia del desarrollo profesional que tienen los profesores de inglés así como los indicadores que ellos consideran válidos para evaluar su propio desempeño. Se realizan análisis cuantitativos y cualitativos de la información recogida.

Abstract

The general objective of this paper is to offer a system of teaching excellence indicators for the faculties of English as a foreign language in Cuba to guide their evaluation, training and professional development, considering the different stages of their academic career. Quality studies have been highly demanded in the educational field in the last decade. Accreditation processes and systems have been created and implemented to evaluate the excellence of teaching at universities worldwide. Cuban universities are not apart from that reality, faculties' professional development is an important element to be considered however no indicators have been defined to evaluate and guide their performance. The model adopted in this research is the descriptive one. It was carried out in three stages so as to describe the vision of excellence professors of English in Cuba have of their professional development and the indicators they consider valid to evaluate their own work. For the analysis of the qualitative information we have carried out a deep content analysis and to analyze the quantitative information we used SSPS.

Palabras clave

Excelencia, desarrollo profesional, enseñanza del Inglés, indicadores, evaluación.

Keywords

Excellence, professional development, English teaching, indicators, evaluation

1. Calidad en Educación Superior

El fenómeno de la calidad se ha impuesto en todos los ámbitos y a lo largo del desarrollo social según Águila (2005). La preocupación por la calidad de la educación universitaria y su evaluación ha ido ganando espacio a nivel internacional y en las últimas décadas el debate ha dejado de estar centrado en si era necesaria y conveniente, para centrarlo en cómo resulta más efectiva. Ello ha derivado de las enormes presiones que ejercen sobre las instituciones universitarias los fenómenos surgidos como consecuencia de la globalización, que han provocado que la Universidad se vea obligada a participar en la carrera por la financiación, la cual sólo se puede obtener si es competitivo. Es decir, primero, poseer calidad y segundo, que sea reconocida a partir de que esté acreditada.

El concepto calidad de la educación, según Cano (1998), es un concepto multidimensional y de gran relatividad, complejidad, subjetividad y ambigüedad. Definimos este concepto como multidimensional porque puede ser operativizado en función de variables muy diversas como por excepción, cuando se considera algo especial que la distingue del resto; por perfección, como consistencia de las cosas bien hechas que responden a requisitos exigidos o que promueven la cultura de la calidad para seguir perfeccionándose; como adecuación a propósitos cuando se parte de una definición funcional de lo que es bueno o adecuado para algo o alguien o cuando cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos; como producto económico desde la perspectiva del precio que supone su obtención y finalmente como transformación y cambio cuando se centra en la evaluación y la mejora. Según De Miguel y otros (1994), también se caracteriza por su variabilidad, diversidad, sustantividad y temporalidad.

El problema no consiste en buscar una nueva definición de calidad, ya que existen muchas en la literatura actual, sino determinar aquella que más convenga a la evaluación en el contexto en que nos desempeñamos, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia y el impacto social, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social (Águila, 2005).

La expansión de la enseñanza del Inglés a nivel internacional ha estado determinada, además de por aspectos económicos, tecnológicos y políticos, por consideraciones lingüísticas o estructurales, como son la escasa complejidad gramatical del Inglés en comparación con otras lenguas.

La formación en lenguas extranjeras en la Educación Superior es un aporte directo al desarrollo de la producción de la nueva sociedad. El dominio de una o más lenguas extranjeras ha devenido condición indispensable para un profesional, en cualquier parte del mundo, para mantenerse actualizado, para poder hacer y crear acorde con su tiempo.

En la actualidad se dispone de cuatro tipos alternativos de programas de lenguas extranjeras que se distinguen por el modo de representar el conocimiento y las capacidades. Se destaca el uso del aprendizaje mediante tareas porque hace énfasis en la interacción que se genera en el aula, lo que propicia oportunidades de aprender, da prioridad a la competencia comunicativa y posibilita al alumno ser preciso, adecuado y eficaz y así interpretar, expresar y negociar significados.

En nuestro contexto la enseñanza de lenguas extranjeras se caracteriza por el enfoque integral de las cuatro habilidades de la lengua: audición, comunicación oral, escritura y lectura.

La formación del docente universitario, según Fernández (2002), debiera ser un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño. La misión del profesorado de lenguas va más allá del desarrollo en los alumnos de un conjunto de habilidades puramente lingüísticas, pues deviene en una meta educativa más importante: desarrollar el espíritu crítico y promover la comprensión de las diferencias culturales como clave para mejorar la comunicación entre los seres humanos y para el desarrollo social.

El profesorado de lenguas extranjeras debe preparar a los alumnos para establecer relaciones con personas de otras culturas, favorecer que comprendan y acepten a esas personas diferentes como individuos que tienen distintos puntos de vista, valores y comportamientos, ayudar a comprender el funcionamiento de las interacciones culturales, mostrar que las identidades sociales son parte integrante de cualquier relación, demostrar la influencia de la percepción que se tiene de los otros y de la visión que los otros tienen de uno mismo en el éxito de la comunicación, conducirlos a saber

más, por sí mismos, de las personas con las que se comunican y contribuir a aprender el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones según, Byram, Gribkova y Starkey, (2002).

Los conceptos de evaluación y mejora, además de fundamentales, están muy relacionados para el cambio. La evaluación adquiere su pleno significado cuando se enfoca hacia la mejora y a su vez, para lograr una mejora, se hace necesaria una evaluación.

El Ministerio de Educación Superior en Cuba presta gran importancia al control del trabajo que desempeñan sus instituciones, como vía fundamental para lograr una mejora continua de la calidad. La Evaluación Institucional se ha perfeccionado y adecuado tanto al nivel de desarrollo de las instituciones de Educación Superior, al contexto internacional actual, como a los métodos y procedimientos empleados para ejercer la actividad de control. En Cuba está establecido el Sistema Universitario de Programas de Acreditación, que tiene como objetivo la evaluación continua de la calidad del proceso de formación en las carreras universitarias.

El propio Ministerio establece las estrategias de trabajo para la Educación Superior, diseña una planeación estratégica basada en áreas de resultados claves que responden a la misión de la institución. Define objetivos, así como criterios de medidas para valorar el cumplimiento de los mismos. Esta planeación central es adaptada por cada centro de Educación Superior de acuerdo con sus características y condiciones objetivas.

A nivel internacional, la mayoría de los procesos evaluativos circunscriben el trabajo del profesor a las actividades que desarrolla en el aula, sin tener en cuenta que las tareas docentes no se limitan exclusivamente a las enseñanzas que se imparten en las clases, ya que los docentes deben asumir otra serie de actividades académicas que se realizan en el centro y fuera de él. El trabajo en el aula constituye uno de los indicadores fundamentales para evaluar la calidad de un profesor, pero su actividad docente, investigadora y de gestión deben verse muy interrelacionadas, así como otras dimensiones y facetas de la actividad académica.

En Cuba, la evaluación de los docentes se realiza a partir de su plan individual, el que se deriva de los objetivos establecidos a nivel central y que cada universidad, facultad y departamento han asumido como válidos. La implementación de la misma encuentra diversas dificultades en la concreción del plan individual de cada docente ya que los objetivos son adaptados, en ocasiones, por directivos ajenos a la práctica de un docente de Inglés como lengua extranjera, los indicadores que se establecen no han sido validados por los docentes, y parten de criterios subjetivos de quien, en ese momento, dirige el proceso organizativo de la evaluación y porque no ofrece, en la mayoría de los casos, una continuidad sino que propicia una fractura en el proceso evaluativo, de formación y/o perfeccionamiento (López, 2006).

2. Problema y objetivos

¿Cuáles son los indicadores para la evaluación de la excelencia docente más apropiados para los docentes de Inglés como lengua extranjera? Este es el planteamiento inicial para realizar este estudio con el objetivo de construir y validar un sistema de indicadores de la excelencia docente en la asignatura Inglés como lengua extranjera, (asignatura obligatoria en el currículo universitario de todos los programas en los centros de Educación Superior en Cuba) para orientar la evaluación, formación y el desarrollo profesional del profesorado, considerando los distintos estadios de su carrera docente.

3. El desafío de los docentes y de los alumnos

En la investigación desarrollada en los Centros de Educación Superior de Cienfuegos, (Cuba) se sometió a encuesta una propuesta de 100 indicadores para evaluar el desempeño profesional de los docentes de Inglés como lengua extranjera con la intención de crear y validar un sistema de indicadores que permitieran evaluar su desempeño así como orientar su desarrollo profesional y que a su vez nos permitieran conocer la visión que los mismos tenían sobre la excelencia docente. El cuestionario se presenta en anexo. Un cuestionario similar ha sido usado por García-Ramírez (2012).

Para desarrollar la investigación adoptamos un modelo de naturaleza exploratoria, descriptiva y explicativa con el empleo de técnicas cuantitativas que se complementan y que nos permitieron

llegar a conclusiones importantes sobre los temas abordados (González y Peñafiel, 1997). Analizamos las percepciones de la excelencia universitaria del mismo modo en que otros autores han analizado percepciones de otros profesionales de la educación (Raso y otros, 2012).

La investigación se diseñó en tres etapas las que denominamos: etapa inicial, etapa empírica y etapa final. En la etapa inicial se realizó una revisión bibliográfica profunda: se analizaron documentos emitidos por la UNESCO, la Unión Europea y el Ministerio de Educación Superior de Cuba, lo que nos permitió fundamentar el problema; se buscaron referencias para construir el instrumento asumiendo como válido un instrumento elaborado y validado en una investigación realizada en la Universidad de Granada por Fernandez-Cruz y Romero (2010) sobre el análisis de los perfiles docentes en las distintas fases de la carrera académica y construcción de un sistema de indicadores para la evaluación de la docencia universitaria contextualizándolo a la realidad cubana y ajustándolo a los docentes de Inglés como lengua extranjera.

Durante la etapa empírica se somete el instrumento a juicio de expertos para validarlo y perfilarlo. Para ellos se seleccionaron 7 jueces teniendo en cuenta su función como evaluadores del desempeño profesional y su experiencia pedagógica. Las edades oscilaron entre los 43 y 57 años. 6 ostentan el grado científico de doctor y uno de master en ciencias, 6 de ellos de formación pedagógica y un ingeniero, todos con más de 15 años de experiencia docente. Los jueces emitieron diferentes criterios, sugerencias y recomendaciones que fueron tomadas en cuenta para reajustar el cuestionario.

El cálculo de la fiabilidad del cuestionario se apoyó en dos procedimientos: a) el alfa de Cronbach y b) el de las Dos Mitades. Con respecto al primero se aplicó a escalas de ítems con dos o más valores. Este coeficiente de consistencia interna aumentó según el número de ítems. En relación al segundo, consistió en dividir el test en dos partes y estudiar la correlación entre ambas. Las dos partes resultan de la división en pares e impares o bien el primer 50% a una parte y el resto a la otra, o bien se toman las preguntas 1 y 2 a un lado, la 3 y 4 al otro y así con las demás preguntas. Se determinó el coeficiente de consistencia interna.

El alfa de Cronbach para este cuestionario es de 0,83. La prueba de las Dos Mitades, según el coeficiente de Spearman Brown, fue de 0,81; Obtuvimos un alfa para la primera mitad de 0,68 y para la segunda de 0,73. Como se aprecia, tanto el coeficiente alfa como los de las dos mitades fueron moderadamente altos, permitiéndonos afirmar que nuestro cuestionario es fiable. Esta fase concluye con la aplicación del cuestionario.

En la fase final se realizó el análisis, discusión e interpretación de los datos para lo cual se utilizó el paquete estadístico SPSS.

En el cuestionario adaptado se recogen los siguientes datos sociodemográficos: sexo, año de nacimiento, años de experiencia universitaria, años de experiencia previa en otras enseñanzas, área donde ejerce la docencia, categoría docente y grado científico. Dicho cuestionario consta de 100 indicadores. También aparece una escala que fijan grados de relevancia que se pueden otorgar a cada indicador. Dicha escala ofrece cuatro grados de aceptación que abarcaban el muy relevante, relevante, poco relevante y nada relevante. A continuación aparecen las 10 dimensiones que conforman el cuestionario. Cada dimensión está integrada por 10 ítems.

- A. Visión de la enseñanza universitaria
- B. Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes
- C. Conocimiento del contexto
- D. Planificación y organización de la asignatura
- E. Desarrollo de la enseñanza
- F. Capacidad comunicativa
- G. Apoyo individual para el aprendizaje
- H. Evaluación
- I. Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente
- J. Evaluación profesional

El cuestionario fue aplicado en diferentes momentos en los distintos centros de Educación Superior de la provincia, en condiciones favorables, con previa coordinación, dándoles un margen de tiempo para su relleno y explicación detallada de cómo hacerlo. Las administraciones de los cuatro centros se mostraron muy colaborativas en el proceso así como los docentes. Decidimos utilizar toda la población debido al número tan bajo de profesores existentes en la provincia. En Cienfuegos

contamos con cuatro Universidades (Técnica, Médica, Pedagógica y de Ciencias del Deporte). Todos los docentes del territorio fueron invitados a rellenar el cuestionario. La aplicación del cuestionario no se amplió a otras provincias por las condiciones económicas del país, donde se dificulta la movilidad. Fueron invitados los 12 profesores de Inglés de la Universidad Técnica de Cienfuegos, rellenando el cuestionario los 12 para un 100%. La Universidad de Cultura Física sólo cuenta con un docente, el cual fue invitado y rellenó el cuestionario para un 100%. Todos los docentes (20) de la Universidad de Ciencias Médicas fueron invitados. De estos, 18 rellenaron el cuestionario para un 90% mientras que en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de un total de 18 docentes invitados sólo 13 pudieron rellenar el cuestionario para un 72,2%. El resto de los docentes estaba trabajando en otros municipios por lo que no pudieron participar. El 84,3% de la muestra invitada fue productiva.

Los datos obtenidos fueron tabulados en Excel y procesados con el paquete estadístico SPSS.

Se realizó un análisis descriptivo general de los 100 indicadores sometidos a encuesta. Dichos indicadores de evaluación de la excelencia docente analizados obtuvieron valores medios que oscilaron entre el máximo de 3,86 y el mínimo de 3,14 en una escala de referencia tipo Likert de 5 grados, donde 1 era el valor de mayor desacuerdo y 5 el valor de mayor acuerdo. En general, se observó una tendencia a aumentar la desviación típica en la medida en que disminuía la puntuación de los ítems. Pero todos ellos alcanzaron un valor superior a 3 por lo que entendimos que la mayoría del profesorado encuestado validaba la redacción de los 100 ítems que presentamos en el cuestionario como posibles indicadores de evaluación de su excelencia docente.

Con la idea de reducir esta relación de indicadores para quedarnos con aquellos que mejor representan la visión compartida de la evaluación de la excelencia docente, operamos dos transformaciones sucesivas en ella. La primera transformación consistió en seleccionar aquellos indicadores que presentan una puntuación más elevada. Decidimos dar un corte en el valor 3,70 para quedarnos con los ítems que presentaban una puntuación superior a este punto de corte. Fueron diecinueve.

A continuación, operamos una segunda transformación, eliminando de la relación aquellos indicadores que presentaban una desviación típica superior a 0,50, con lo que nos quedamos con aquellos otros sobre los que había un mayor acuerdo entre los docentes que contestan el cuestionario. 7 ítems fueron eliminados con esta nueva transformación para quedarnos con los 12 indicadores que, a nuestro juicio, mejor representan la visión de la excelencia docente.

4. Resultados

Podemos observar que casi existe una plena coincidencia entre mayor puntuación media obtenida y menor desviación típica presentada. Por ello creemos que es una buena selección que nos permite describir la visión compartida de la evaluación de la excelencia docente.

4.1 Análisis descriptivo

A continuación presentamos la relación de 12 indicadores que mejor representan la visión compartida de la evaluación de la excelencia docente:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
F9. Se da cuenta cuándo ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos	43	3	4	3,86	,351
H2. Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales	43	3	4	3,84	,374
J4. Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas	43	3	4	3,81	,394
E8. Incita a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera	43	3	4	3,79	,412
I1. Aplica los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa	43	3	4	3,79	,412
H10. Concibe la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición	43	2	4	3,79	,466
C8. Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases	43	3	4	3,77	,427
H3. Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso	43	2	4	3,77	,480
I2. Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional	43	3	4	3,74	,441
J9. Asimila la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico	43	3	4	3,74	,441
B9. Motiva a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma	43	2	4	3,74	,492
C10. Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse	43	2	4	3,74	,492

Tabla 1

Los docentes de Inglés como lengua extranjera en la provincia de Cienfuegos consideran que el más importante de los indicios para la evaluación de la excelencia docente reside en la capacidad que muestran para modificar sus propios procedimientos de enseñanza cuando perciben si son o no comprendidos por los estudiantes en sus explicaciones (F9). Son docentes que valoran altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales (H2). Reflejan los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y son conscientes de sus debilidades y fortalezas (J4). Incitan a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera (E8). Aplican los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa (I1). Conciben la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición (H10). Se preocupan por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases (C8). Asumen la evaluación con criterios formativos y de proceso (H3). Combinan el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional (I2). Asimilan la crítica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico (J9). Motivan a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma (B9). Preparan a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse (C10).

Las dimensiones A “visión de la enseñanza universitaria” y G “apoyo individual al aprendizaje” no están presentes, con ningún indicador, en la selección de los doce más representativos. La visión de la enseñanza es la base de la construcción de una identidad profesional como docentes. La investigación sobre identidad profesional (Nias, 1998) nos ha informado ampliamente de cómo la excelencia docente no es necesariamente contingente con una fuerte identidad profesional construida en torno a la enseñanza. Es decir, existen excelentes docentes que no han construido una imagen de sí mismos exclusivamente como docentes sino que tienen una autoimagen profesional centrada en otros aspectos de la profesión, sea incluso la materia que enseñan, pero no necesariamente la enseñanza de la materia.

Por otro lado, dado que el modelo de Universidad Latinoamericano, como el mediterráneo, es un modelo centrado en la enseñanza grupal y el dictado de clases presenciales, no nos extraña comprobar cómo los indicadores de la dimensión G, focalizados en el apoyo individual al aprendizaje (cuestión bastante más extendida en la tradición universitaria anglosajona que quiere exportarse a nuestras aulas con los esfuerzos de los países europeos bajo la declaración de “Bolonia”) estén ausentes de la propia visión de la evaluación de la excelencia docente. Se puede ser, para estos profesores, un docente excelente sin que el apoyo individual al aprendizaje figure entre las tareas centrales de la enseñanza.

4.2 Análisis de correlaciones

Como resultado del análisis de correlaciones realizado en nuestra investigación planteamos que se establecen correlaciones significativas entre 13 indicadores y la variable sexo, entre la variable categoría científica y 5 indicadores, entre la variable categoría docente y 4 indicadores y entre un indicador y la variable área docente.

De los 100 indicadores sometidos a encuesta, los varones puntúan significativamente más alto en los ítems:

1. Conocimiento del contexto.
2. Ofrecer ordenadamente la información.
3. Integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza.
4. Apoyo individual al aprendizaje.
5. Asunción de la valoración que realizan sus alumnos.
6. Crecerse profesionalmente ante los problemas y dificultades.
7. Mantenimiento de una imagen ético profesional ejemplar.
8. Uso de la inter/multi y transdisciplinariedad.
9. Establecimiento de canales de comunicación adecuados para proporcionar información sobre la enseñanza.
10. Información sobre los problemas derivados de la evaluación.
11. Poseer una elevada autoestima.
12. Reflejo de la auto-evaluación en la planificación docente.
13. Evaluación profesoral como elemento de mejora.

Parece que en nuestra comunidad docente que aún arrastra visiones diferenciadas debidas al sexo, los varones están más enfocados al uso de la tecnología avanzada y a la intercomunicación con colegas y ámbitos de conocimiento distintos al propio. Las mujeres mantienen reservas ante el empleo de las nuevas tecnologías y están menos enfocadas a la apertura al exterior.

El resto de los indicadores donde encontramos diferencias debidas al sexo están relacionados con la auto imagen profesional, tanto el que se refiere a la autoestima como los que se refieren claramente a aspectos que inciden en la autoestima, como la imagen proyectada al exterior y, de manera específica, la imagen proyectada a los propios alumnos. Por ello, son los aspectos relacionados con la auto-evaluación y la retroalimentación que producen en la actuación docente, así como en los canales de información y relación con los estudiantes, en los que se juega bastante de la propia imagen, los que más importan a varones que a mujeres.

No descubrimos nada si afirmamos que en el conjunto integrado de la identidad personal, los aspectos profesionales juegan un papel más central en los varones que en las mujeres, en las que el componente de profesionalidad juega un papel más equilibrado con los otros elementos identitarios (Belenky, 1986).

En resumen, los docentes que poseen la categoría científica más alta, el grado de Doctor, conceden más importancia a los siguientes indicadores de evaluación de la excelencia docente:

1. Domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica.
2. La misión social del profesor de Inglés como transmisor de una cultura general integral y formador de valores ético-morales.
3. Se cuestiona los resultados de la enseñanza y busca alternativas.
4. Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias y en consecuencia la emisión de un juicio de valor.
5. Posee una elevada cultura general integral.

Los docentes que poseen el grado de doctor valoran de manera significativamente más alta aquellos aspectos que son consustanciales con su categoría científica: poseer una elevada cultura general integral y el dominio de la materia y su didáctica. Igualmente asumen una mayor responsabilidad en las funciones docentes encomendadas: la misión social. Por último, al estar familiarizados con los procesos de investigación, muestran una tendencia mayor a plantearse la enseñanza como un proceso de investigación en el que la información derivada de la evaluación permite corregir y ajustar los procesos de enseñanza.

Las relaciones significativas relacionadas con la categoría docente están enmarcadas en la experiencia de los docentes y la fase del desarrollo profesional en que se encuentren.

En resumen, los profesores de menor categoría docente, los profesores principiantes, conceden significativamente más importancia a los indicadores:

1. Siente plena satisfacción ante el éxito de los estudiantes.
2. Se preocupa por mantener una imagen ético-profesional ejemplar.

Parece que en el proceso de llegar a ser y sentirse profesor, en los estadios iniciales de construcción de la identidad profesional, además de los procesos de auto imagen, la satisfacción que se alcanza con el éxito de los alumnos, entendido éste como éxito propio por procesos de transferencia, son cuestiones centrales.

Por su parte, los docentes de categorías docentes más altas, conceden significativamente más importancia a los siguientes indicadores:

1. Dominar perfectamente, el idioma, su didáctica y los métodos de investigación.
2. Poseer una elevada cultura general integral.

En los estadios más altos de la categoría docente, entre el profesorado experimentado, el dominio de la materia, su didáctica y los métodos de investigación apropiados, son valorados con mayor importancia que entre el profesorado de menor categoría. Igual ocurre con el nivel de cultura general. Esos son los aspectos que diferencian a este profesorado experto en coherencia con el propio desarrollo de su estructura de conocimiento profesional, que puede caracterizarse por estas cuestiones.

En la dimensión D. "Planificación y organización de la asignatura" se observa una relación significativa al 95% entre el indicador D6 relacionado con "la planificación de la asignatura y la toma de decisiones en colaboración con otros colegas de la disciplina" y el área docente. Los docentes de ciencias pedagógicas fueron los que más alto puntuaron este indicador como válido para evaluar la excelencia universitaria. Esto viene dado por las características, formación y estilo de trabajo de los docentes de esta área encargados de la formación de los docentes de nivel primario, medio y medio superior, con un trabajo más sistemático y cercano, dado el perfil puramente pedagógico y sus objetivos propios formadores.

4.3. Análisis factorial

Finalmente sometimos los datos obtenidos en el cuestionario a un análisis factorial lo que nos permitió tomar 8 factores que explican un 54,11 % de la varianza y nos sirvieron para ofrecer una explicación de la evaluación de la excelencia docente a partir de la reducción de datos con este análisis. Agrupamos en cada factor aquellos ítems del cuestionario que tienen un valor igual o superior a 0,40 puntos de saturación.

Factor	Denominación	Número de indicadores	% varianza	% acumulado
1	Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	73	23,00	23,00
2	Evaluación formativa	15	6,33	29,34
3	Investigación en el aula	7	5,11	34,45
4	Enseñanza individualizada	5	4,67	39,12
5	Extensión de la enseñanza	3	4,16	43,29
6	Colegialidad y participación	5	3,76	47,05
7	Búsqueda de retroalimentación	2	3,59	50,64
8	Comunicación apropiada	2	3,47	54,11

Tabla 2

Los docentes conciben el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso continuo, formativo, planificado y consciente basado en una comunicación fluida entre profesor y alumno y donde se tienen en cuenta las necesidades y motivaciones de los alumnos, sus características personales, así como sus aptitudes para el aprendizaje de una lengua extranjera. En esta concepción del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, la planificación del tiempo, los objetivos, la metodología, los materiales, la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como una cuidadosa planificación y aplicación de la evaluación son las bases del éxito de la clase, si son correctamente combinadas con la investigación científica. Destaca, así mismo, la proyección e imagen de los docentes ante los estudiantes y la sociedad. Poseer, fomentar y estimular una elevada cultura general integral, una imagen ético-profesional adecuada así como ser transmisor de culturas y valores ético-morales, de respeto y aceptación en sus alumnos, parecen ser concepciones compartidas entre los docentes de Inglés como lengua extranjera. Dominar y utilizar las metodologías de la enseñanza y la investigación en el proceso e involucrar a sus estudiantes es otro de los elementos que describen los profesores dentro del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Todo docente debe utilizar las experiencias adquiridas en funciones de gestión a cualquier nivel, el contexto educativo y la comunidad para enriquecer su actuación y la de sus estudiantes y mostrarse flexible ante los nuevos cambios y avances en los diferentes ámbitos de la ciencia y la tecnología para su aplicación en el proceso. Por último, los docentes no deben trabajar de forma aislada, sino como miembros de comunidades de docentes donde el objetivo primario sea la mejora del proceso y donde se cree un espacio común de diálogo, intercambio y retroalimentación.

Cuando los profesores ofrecen sus conocimientos, sabiduría y humanidad a través de la relación de afectividad que inspire a los estudiantes a ser futuristas, pensadores críticos apasionados con la difusión de su conocimiento, marcando diferencias, creativos, juiciosos y visionarios, ciudadanos activos y amables de las comunidades sociales y profesionales, seguros de sí mismos y valientes en su convicción ética, dispuestos a someter su trabajo al juicio crítico de otros en aras de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje para construir una sociedad superior, entonces hablamos de excelencia en la educación (Shulman, 2004).

En el camino a la excelencia, sin dudas será el propio camino el más interesante y el más provechoso para la comunidad docente por lo que podemos afirmar que el resultado más importante de nuestro trabajo ha sido precisamente, abrir el debate y hacer reflexionar a los docentes de Inglés sobre el tema de la calidad, su evaluación y el camino a la excelencia.

A partir de los resultados obtenidos en los diferentes análisis realizados pudimos establecer algunas regularidades sobre la visión de la excelencia universitaria que tienen los profesores en Cuba y llegar a las siguientes conclusiones.

5. Discusión y conclusiones

Como resultado de la investigación realizada sobre los criterios e indicadores para evaluar la excelencia del profesorado universitario en Cuba, nos planteamos que el Ministerio de Educación Superior, como organismo competente ha hecho esfuerzos en la creación de un sistema de evaluación y acreditación de carreras, pero aun no son suficientes los mecanismos o instrumentos de evaluación que permitan hacer una justa valoración de la excelencia universitaria, pues no están definidos aquellos indicadores que permitan valorar la excelencia en el desempeño profesional de los docentes de Inglés como lengua extranjera y se hace necesaria una caracterización de un docente excelente para poder establecer pautas en la evaluación de carreras universitarias en el Sistema de Educación Superior de Cuba. Si bien todos los docentes cumplimos un objeto social común, el docente de lenguas extranjeras tiene ante sí retos muy específicos que no son aplicables al resto de la comunidad docente. Más allá de la necesidad social e institucional que provocan los procesos de acreditación y evaluación, los propios indicadores revelan la naturaleza formativa de los mismos y se hacen imprescindibles para la formación de este docente universitario. Evaluar es la vía de obtener información objetiva tanto cualitativa como cuantitativa de forma sistemática para orientar la toma de decisiones. Evaluamos para conocer mejor nuestra realidad, para mejorar la eficiencia y la calidad de una institución compleja como es la universidad, para aumentar su aportación al desarrollo, para mejorar la formación de los titulados como objeto económico, social y cultural y para ofrecer evidencias de su calidad a la sociedad en la que se desempeña y que la mantiene.

En el actual panorama educativo internacional, nacional y local el tema de la excelencia en la enseñanza aparece como un asunto de esencial y estratégica importancia para el futuro. Podemos afirmar que, con independencia de los mejores deseos por elevar la calidad, los recursos materiales invertidos y todas las transformaciones en marcha, la mejora de nuestra enseñanza depende de la formación docente. Y para que exista una formación eficaz, y ya no sólo eficiente, tienen antes que existir conceptualizaciones coherentes respecto al modelo ideal de docente que queremos y necesitamos. En nuestras interrogantes, indagaciones y reflexiones teóricas iniciales nos percatamos de que en nuestro contexto no se establecen los indicadores que permitan evaluar el desempeño profesional de los docentes. Este aspecto incide negativamente en el logro de la excelencia que nos impone la sociedad actual. A partir de la revisión bibliográfica realizada pudimos constatar la relevancia internacional de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con especial énfasis en el Inglés, por considerarse la lengua internacional. Según López y Castellanos (2010), resultan significativos los procesos de integración que se implementan a escala internacional donde se imponen sociedades multiculturales y multilingües. Por ende, los docentes de lenguas extranjeras se ven impelidos a desempeñar una labor cada día más profesional, para la cual es preciso volcar los esfuerzos de la comunidad académica. El cumplimiento de la misión social descrita en nuestra investigación de los docentes de Inglés junto con sus misiones instructivas y educativas quedan evidenciadas en nuestro trabajo. También pudimos nutrirnos de las teorías más actualizadas sobre la excelencia universitaria, las cuales tuvimos en cuenta a la hora de elaborar y redactar los indicadores propuestos.

Como conclusiones derivadas del análisis descriptivo podemos destacar que los indicadores propuestos resultan válidos, desde la visión de los docentes encuestados, para evaluar la excelencia del desempeño profesional de los docentes de Inglés como lengua extranjera en los centros de Educación Superior de la provincia Cienfuegos. Los profesores consideran que la excelencia docente puede ser evaluada desde su propia práctica de la evaluación educativa. Los mismos entienden la evaluación en un sentido amplio, que incluye la evaluación profesional del docente y sus esfuerzos de innovación y perfeccionamiento, y que pretende ser respetuosa con los aspectos contextuales que operan en la enseñanza, con los aspectos metodológicos y con las capacidades de percepción de las necesidades formativas de los estudiantes y de comunicación en el aula. También se reafirma que el contexto social influye en la visión de la excelencia docente de los profesionales. Resulta importante llamar la atención sobre el hecho de que los docentes no reconocen el apoyo individual para el aprendizaje como elemento importante dentro de la excelencia docente ya que precisamente en estos momentos se está implantando la modalidad semi-presencial para la enseñanza de Inglés en las universidades cubanas. El estudio de las correlaciones nos permitió establecer los indicadores que mejor evalúan la excelencia universitaria de un docente de Inglés como lengua extranjera, estableciéndose coincidencias importantes entre los criterios de los docentes para de esta manera mejorar su propia visión de la excelencia y contribuir a la mejora de su desempeño. Los indicadores que más alta puntuación recibieron (por encima del 80%) están relacionados con la capacidad que debe tener el docente para darse cuenta de si es entendido o no por sus estudiantes, valorar altamente la espontaneidad e independencia de

los alumnos, concebir la evaluación en un sentido indagador y no como punición, reflejar los resultados de su auto-evaluación en su planificación y ser consciente de sus debilidades y fortalezas. La apertura al mundo internacional y el uso de las nuevas tecnologías, así como aspectos relacionados con la auto-imagen profesional fueron los más contrastantes de acuerdo al sexo. En cuanto a la categoría científica, el poseer una elevada cultura general integral y el dominio de la materia y su didáctica, ser conscientes de su misión social, así como estar familiarizados con los procesos de investigación, muestran una tendencia a plantearse la enseñanza como un proceso de investigación en el que la información derivada de la evaluación permite corregir y ajustar los procesos de enseñanza. El estudio de las contingencias nos permitió plantear que las categorías, sexo, grado científico, categoría docente y el área de trabajo tienen un impacto determinante en la visión de la excelencia y las formas de evaluarlas. Dentro de estos las más significativas fueron el sexo y la categoría científica, donde se establecieron las relaciones más altas.

7. Referencias bibliográficas

- Águila, V. (2005). El Concepto de Calidad en la Educación Universitaria: Clave para el Logro de la Competitividad Institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. y Tarule, J.M. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Byram, M.; Grikova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: La Muralla.
- De Miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). Evaluación para la Calidad de los Institutos de Secundaria. Madrid: Escuela Española.
- Fernández-Cruz, M. (2002). El desarrollo profesional del docente universitario. En A. P. González (coord.), *Enseñanza, profesores y universidad*. Tarragona: ICE de la Universidad Rovira i Virgili, 173-207.
- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). Análisis de buenos docentes universitarios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44-1, 1-30
- García-Ramírez, J.M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 25-36.
- González, D. Peñafiel, F. (1997). El proceso diagnóstico: Metodología de intervención en el campo educativo. En: *Evaluación educativa: VII Jornadas LOGSE: actas, comunicaciones / coord.* por Honorio Salmerón Pérez, 119-126.
- López, S. (2006). *La evaluación del desempeño profesional para profesores de Inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia*. Tesis doctoral inédita.
- López, S. Castellanos, S. (2010). Aplicaciones actuales de las teorías psicológicas del aprendizaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista de Letras norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e L. iterários*. Estudos Literários, 6, 42–52.
- Nias, J. (1989). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, 13, 391-402.
- Raso, F.; Trujillo, J.M. y Campos, A. (2012). Percepciones de los orientadores psicopedagógicos de la ciudad autónoma de Melilla sobre la integración de las TIC en los procesos de innovación. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 72-91.
- Shulman, L.S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Ed., Suzanne M. Wilson. San Francisco, CA: Jossey-Bass

ANEXO I. CUESTIONARIO PARA LA EXPLORACIÓN DE UN PERFIL DE INDICADORES RELEVANTES AL EVALUAR LA EXCELENCIA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS DE IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

DATOS GENERALES	
Sexo:	F M
Año de nacimiento:	19 __
Años de experiencia en la enseñanza universitaria:	1-3 4-6 7-18 19-30 31-40
Años de experiencia docente previa en otros niveles de enseñanza:	__ años
Áreas universitarias donde ejerce la docencia:	
	Ciencias de la Salud Ciencias Pedagógicas Ciencias Técnicas Ciencias Económicas Ciencias de la Cultura Física y el Deporte Humanidades
Categoría Docente	Profesor/a Instructor Profesor/a Asistente Profesor/a Auxiliar Profesor/a Titular
Categoría Científica	Doctor Master

ESTIMADO COLEGA:

Los autores de este cuestionario están llevando a cabo una indagación o sondeo de opinión acerca de la relevancia que los profesores universitarios de idioma Inglés como lengua extranjera conceden a determinados indicadores de comportamiento profesional al valorar la excelencia académica. A continuación le presentamos separadas y desglosadas en un total de diez dimensiones (ordenadas alfabéticamente) unas propuestas para dichos indicadores de excelencia, rogándole calificar el grado de relevancia que Ud., para su trabajo como profesor/a universitario/a, otorga a cada uno de ellos, atendiendo a la siguiente escala:

1. **Nada relevante**
2. **Poco relevante**
3. **Relevante**
4. **Muy relevante**

De antemano le damos muchas gracias por su colaboración

Los autores

Visión de la enseñanza universitaria

INDICADORES	1	2	3	4
A.1: Confiere igual importancia a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la Universidad, que a la investigación como docente universitario				
A.2: Cumple la misión social del profesor/a universitario/a de Inglés como lengua extranjera como transmisor de una cultura general integral y valores ético morales				
A.3: Asume la investigación académica como vía para la intervención y mejora en el proceso enseñanza aprendizaje				
A.4: Promueve la implicación consciente de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma Inglés				
A.5: Siente plena satisfacción ante el éxito de sus estudiantes en los resultados del aprendizaje del idioma Inglés				
A.6: Utiliza la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas, profesionales y/o personales				
A.7: Desempeña exitosamente el trabajo de gestión a cualquier nivel, con su dedicación a las actividades docentes				
A.8: Vincula pertinentemente la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera con el perfil del futuro profesional al cuál enseña				
A.9: Domina perfectamente tanto el idioma Inglés como su didáctica al enseñarlo como lengua extranjera y los métodos de investigación para poder intervenir en el proceso				
A.10: Considera tan importante la preparación previa de todas las actividades del proceso como el propio desarrollo de las mismas				

De los anteriores indicadores (A.1 hasta A.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1º. ____

2º. ____

3º. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Visión de la enseñanza universitaria” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes

INDICADORES	1	2	3	4
B.1: Conoce y tiene en cuenta las expectativas académicas generales de cada estudiante así como aquellas relacionadas con la asignatura idioma Inglés para el desarrollo de su trabajo docente educativo				
B.2: Contribuye de forma activa y consciente a la formación integral de sus estudiantes mediante el proyecto educativo, actividades de extensión universitaria y otras formas de trabajo político -ideológico				
B.3: Reconoce los distintos estilos de aprendizaje del idioma en sus estudiantes para aprovecharlos, potenciarlos y mejorarlos				
B.4: Diagnostica y valora las características personales de cada estudiante para contribuir a su formación integral				
B.5: Determina los valores e intereses de sus estudiantes para contribuir a su formación integral				
B.6: Explora y opera profesionalmente a partir de la actitud de cada uno de sus estudiantes hacia el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso				
B.7: Explora y opera profesionalmente a partir de la aptitud de cada uno de sus estudiantes para el idioma Inglés para contribuir al éxito del proceso				
B.8: Trabaja habitualmente los errores y aciertos de sus estudiantes en el aprendizaje del idioma para lograr mejores resultados				
B.9: Motiva a los estudiantes para despertar en ellos un marcado interés por su propio aprendizaje de la asignatura y la aplicación práctica de la misma				

B.10: Prepara a sus estudiantes para que participen en actividades de estímulo (exámenes de premio, programas especiales y otros), y contactos con otras instituciones, especialistas y servicios.				
--	--	--	--	--

De los anteriores indicadores (B.1 a B.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1°. ____

2°. ____

3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Percepción de las necesidades formativas de los estudiantes” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

Conocimiento del contexto

INDICADORES	1	2	3	4
C.1: Utiliza el dominio que tiene sobre su área de conocimiento y su contexto de trabajo (Universidad, facultad, departamento, grupo de investigación, colectivo de carrera, de año y disciplina) para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje				
C.2: Aplica los conocimientos que le proporcionan las tareas asociadas a la gestión y la investigación para mejorar su docencia				
C.3: Desarrolla la actividad docente y científico-metodológica contribuyendo al perfeccionamiento del plan de estudio de la carrera en la que enseña				
C.4: Garantiza el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje independientemente del reconocimiento social o institucional				
C.5: Se crece profesionalmente ante los problemas que dificultan su desarrollo profesional (burocracia, relaciones intradepartamentales, falta de apoyos, medios...)				
C.6: Muestra flexibilidad ante los cambios de asignaturas y carreras a impartir asumiéndolo como un nuevo reto para su desempeño				
C.7: Antepone la formación de sus estudiantes a intereses particulares				
C.8: Se preocupa por las relaciones humanas y por crear un buen clima laboral y en clases				
C.9: Conoce y aprovecha las oportunidades del contexto para vincular su actividad profesional con la comunidad				
C.10: Prepara a sus alumnos/as para insertarse en el mundo profesional donde se desempeñaran al graduarse				

De los anteriores indicadores (C.1 a C.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1°. ____

2°. ____

3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Conocimiento del contexto” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

Planificación y organización de la asignatura

INDICADORES	1	2	3	4
D.1: Actualiza y contextualiza en cada semestre la preparación de la/as asignatura/s				
D.2: Implementa prácticas que desarrollen la creatividad y la motivación de sus estudiantes				
D.3: Selecciona referencias bibliográficas actualizadas y de fácil acceso para sus estudiantes				
D.4: Formula objetivos, selecciona contenidos útiles y necesarios y prevé actividades sugerentes en cada clase teniendo en cuenta el nivel de complejidad cognitiva y las relaciones afectivas del proceso				
D.5: Adapta la forma de organizar la docencia al tamaño y características de los grupos de estudiantes				
D.6: Planifica la asignatura y toma decisiones sobre su desarrollo, en colaboración con sus colegas en el colectivo de año y /o disciplina.				
D.7: Tiene en cuenta los errores detectados en la evaluación de los alumnos para mejorar la planificación e impartición de la asignatura				
D.8: Elabora y/o utiliza materiales de enseñanza auténticos, motivadores, renovándolos con frecuencia				
D.9: Utiliza los resultados de la investigación en el proceso para mejorar la planificación de la asignatura				
D.10: Tiene en cuenta los aspectos socioculturales y sociolingüísticos que inciden en el aprendizaje y uso correcto de una lengua extranjera y los introduce de forma práctica y comunicativa				

De los anteriores indicadores (D.1 a D.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

- 1°. ____
2°. ____
3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Planificación y organización de la asignatura” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

Desarrollo de la enseñanza

INDICADORES	1	2	3	4
E.1: Promueve el juicio crítico, la reflexión, el diálogo, el debate y la empatía entre sus estudiantes utilizando la lengua extranjera				
E.2: Se cuestiona los resultados alcanzados en la enseñanza y busca otras alternativas con colegas, alumnos o por propia iniciativa				
E.3: Adapta el tiempo, el material y la metodología al interés, el nivel de sus alumnos/as y dificultad del contenido				
E.4: Se preocupa por mantener una imagen ético profesional ejemplar tanto en el aula como fuera de esta				
E.5: Ofrece ordenadamente la información, usando resúmenes, gráficas, esquemas, diagramas, ilustraciones, etc. y aplicando los procesos lógicos del pensamiento (análisis, síntesis, generalización, comparación, etc.)				
E.6: Cumple estrictamente los horarios de actividad docente frente a los alumnos				
E.7: Siente pasión por su profesión y transmite ese interés al alumnado, fomentando el compromiso con la materia				
E.8: Incita a los estudiantes a que exploren, indaguen, construyan significados, conecten ideas, manejen fuentes de información, busquen alternativas y resuelvan problemas utilizando la lengua extranjera				
E.9: Vincula la nueva información con lo aprendido previamente, haciendo uso de la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad.				
E.10: Integra en la docencia las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles (Internet, videoconferencia, correo electrónico, software, plataformas informáticas etc.), promoviendo en los estudiantes el desarrollo de destrezas instrumentales alternativas (de laboratorio, biblioteca, hemeroteca, Internet, etc.)				

De los anteriores indicadores (E.1 a E.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

- 1°. ____
2°. ____
3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Desarrollo la enseñanza” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

Capacidad comunicativa

INDICADORES	1	2	3	4
F.1: Domina y utiliza técnicas de comunicación que facilitan su interacción con los alumnos/as y las enseña a los mismos				
F.2: Estimula las discusiones en idioma Inglés de los trabajos de Curso y Diploma así como durante el desarrollo de otras actividades de los componentes académico, científico y laboral.				
F.3: Establece canales de comunicación adecuados para proporcionar a sus estudiantes información continua acerca de la marcha de su aprendizaje				
F.4: Relaciona a los estudiantes con otros profesores, especialistas y/o alumnos anglo-parlantes, que puedan facilitar el aprendizaje del Inglés				
F.5: Discute con sus estudiantes los éxitos y dificultades presentadas durante la resolución de un problema o los cambios, innovaciones y transformaciones				
F.6: Se actualiza al encontrar nueva información sobre diferentes tópicos relacionados con su actividad profesional usando medios tecnológicos				
F.7: Promueve el debate, cuestionamiento y las aportaciones de los estudiantes, tomando en consideración sus ideas, respuestas y visiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje y otros aspectos de la vida estudiantil y personal de los mismos				
F.8: Estimula continuamente a los estudiantes proporcionándoles múltiples puntos de vista sobre ideas paradójicas o controvertidas				
F.9: Se da cuenta cuando ha sido o no entendido por los estudiantes y se replantea sus procedimientos				
F.10: Domina lenguajes variados (verbal, escrito, icónico, mímico...) y los utiliza en la actividad docente				

De los anteriores indicadores (F.1 a F.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a Excelente”:

- 1°. ____
2°. ____
3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Capacidad comunicativa” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

Apoyo individual para el aprendizaje

INDICADORES	1	2	3	4
G.1. Considera la consulta como un excelente recurso para completar el trabajo del aula				
G.2: Estimula el uso de softwares interactivos y correo electrónico				
G.3: Utiliza la consulta para dar un seguimiento planificado, consciente, personalizado y diferenciado a los alumnos/as				

G.4: Aprovecha las potencialidades de los alumnos/as ayudantes para apoyar fuera del horario y de forma personalizada el progreso de los estudiantes con mayores limitaciones				
G.5: Estimula y orienta correctamente a sus alumnos/as sobre estilos de trabajo independiente				
G.6: Crea mecanismos de control para valorar el desempeño de las estrategias de trabajo independiente de sus estudiantes				
G.7: Utiliza otros espacios (biblioteca, lab. de computación, de idioma) como soporte para la modalidad semipresencial				
G.8:Garantiza que aquellos alumnos que tengan dificultades con el trabajo científico estudiantil reciban la ayuda personalizada pertinente				
G.9: Utiliza el trabajo en pequeños grupos para asesorar los trabajos colectivos				
G.10:Utiliza la entrevista personal para ofrecer perspectivas académicas, profesionales y/o personales				

De los anteriores indicadores (G.1 a G.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

- 1°. ____
2°. ____
3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Apoyo individual para el aprendizaje” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

Evaluación

INDICADORES	1	2	3	4
H.1: Valora positivamente la puntualidad, la asistencia de sus alumnos/as a clases y a otras actividades desarrolladas fuera del aula				
H.2 Valora altamente tanto la espontaneidad e independencia de los alumnos como el uso apropiado del idioma en los diferentes contextos sociolingüísticos de aprendizaje y en situaciones reales				
H.3: Asume la evaluación con criterios formativos y de proceso				
H.4: Negocia con los estudiantes los criterios de evaluación				
H.5: Se preocupa tanto por el formato de los instrumentos de evaluación como por el sentido y valor que debe otorgársele a ella				
H.6: Asume que la evaluación requiere un juicio subjetivo basado en evidencias recogidas sobre cada estudiante y en consecuencia emite un juicio de valor				
H.7: Informa a los estudiantes los problemas más comunes encontrados en la evaluación				
H.8: Reflexiona sobre las debilidades encontradas en los estudiantes y explora estrategias para contrarrestarlas al mismo tiempo que se estimula y reconocen las fortalezas				
H.9: Es capaz de resolver el dilema moral que representa aquel estudiante con resultados situados entre el aprobado y el suspenso y ofrece alternativas a los/as estudiantes evaluados/as negativamente				
H.10: Concibe la evaluación en un sentido indagador para la mejora y no como punición				

De los anteriores indicadores (H.1 a H.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

- 1°. ____
2°. ____
3°. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Evaluación” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente

INDICADORES	1	2	3	4
I.1: Aplica los métodos de investigación al perfeccionamiento de su práctica educativa				
I.2: Combina el saber teórico y práctico sobre el idioma Inglés y su didáctica con la formación de valores y la ética profesional				
I.3: Acepta el diagnóstico, estudio y resolución de los problemas de su práctica pedagógica como una vía para la innovación y la mejora del proceso enseñanza aprendizaje del Inglés				
I.4: Se supera por diferentes vías (auto superación, actividades metodológicas organizadas a todos los niveles, postgrado, etc.) sistemáticamente en los aspectos didáctico-metodológicos y lingüísticos de la enseñanza del idioma Inglés				
I.5: Progresar en la escala profesional con la obtención de título académico o grado científico y cambiando de categoría docente				
I.6: Colabora con colegas tanto dentro como fuera de su institución y a nivel internacional en la actualización y mejora de la enseñanza propiciando intercambios académicos y debates y haciendo públicos sus hallazgos				
I.7: Presenta los resultados de su práctica docente e investigadora participando en congresos, jornadas y otras reuniones científicas nacionales e internacionales sometiéndolos así al juicio de otros colegas con la perspectiva de que puedan ser criticados, mejorados y/o utilizados como base para nuevas investigaciones				
I.8: Se compromete en las tutorías a trabajos de diplomas, tesis de maestrías o doctorales y oponencias				
I.9: Participa con protagonismo en proyectos de investigación integradores vinculados especialmente a la innovación y mejora de la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje				
I.10: Presenta aportaciones en publicaciones periódicas especializadas y de impacto relacionadas con su línea de investigación				

De los anteriores indicadores (I.1 a I.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al "Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente":

- 1º. ____
2º. ____
3º. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión "Innovación de la enseñanza y perfeccionamiento docente" y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al "Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente"

Evaluación profesional

INDICADORES	1	2	3	4
J.1: Hace uso de algún sistema de auto evaluación para valorar su desempeño profesional				
J.2: Posee una elevada cultura general integral				
J.3: Posee una elevada autoestima				
J.4: Refleja los resultados de su auto evaluación en su planificación docente y es consciente de sus debilidades y fortalezas				
J.5: Utiliza métodos de indagación para conocer, de forma anónima, la opinión de sus alumnos sobre su desempeño				
J.6: Evalúa la pertinencia social de sus clases y el vínculo con el perfil profesional de los estudiantes				
J.7: Analiza auto críticamente sus relaciones con los colegas del departamento, grupo de investigación, facultad y Universidad				
J.8: Obtiene resultados satisfactorios en los controles a clases u otro sistema de evaluación				

que se le aplique				
J.9: Asimila la critica a su práctica diaria emanada de los análisis realizados en las diferentes modalidades del trabajo metodológico				
J.10: Asume la evaluación profesoral con un sentido de mejora para su desarrollo profesional perspectivo				

De los anteriores indicadores (J.1 a J.10), señale -por orden de relevancia- los tres que mejor definen al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”:

1º. ____

2º. ____

3º. ____

A continuación puede Ud. añadir otros aspectos también relacionados con la dimensión “Evaluación Profesional” y que, por no aparecer aquí reflejados, Ud. considere relevantes a la hora de definir al “Profesor/a Universitario/a de Inglés Excelente”

El cuestionario proporciona un alto nivel de información no sólo en el ámbito de diagnosticar el conocimiento, sino además de conocer criterios de los sujetos implicados en el proceso docente educativo.



Reconocimiento del aprendizaje abierto en las universidades tradicionales

Open learning recognition in traditional universities

Rosana Montes Soldado,
Universidad de Granada, España

Miguel Gea Megías,
Universidad de Granada, España

Jeff Haywood,
Universidad de Edimburgo, Reino Unido

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de mayo de 2013

Fecha de revisión: 06 de junio de 2013

Fecha de aceptación: 09 de julio de 2013

Montes, R.; Gea, M. y Haywood, J. (2013). Reconocimiento del aprendizaje abierto en las universidades tradicionales. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 82 – 94.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Reconocimiento del aprendizaje abierto en las universidades tradicionales

Open learning recognition in traditional universities

Rosana Montes Soldado, Universidad de Granada, España

rosana@ugr.es

Miguel Gea Megías, Universidad de Granada, España

mgea@ugr.es

Jeff Haywood, Universidad de Edimburgo, Reino Unido

jeff.haywood@ed.ac.uk

Resumen

En la actualidad existe un gran interés sobre los materiales educativos en abierto, en todas sus modalidades: repositorios institucionales OCW, recursos sueltos, o incluso más recientemente como cursos masivos abiertos (los también llamados MOOC). Todo este panorama ha generado un importante debate acerca de su efectividad en términos de aprendizaje, sostenibilidad y sobre todo el papel que en este contexto las instituciones de educación superior desempeñan. Entendemos que serán los propios alumnos interesados en sacar el máximo provecho a sus estudios (formales e informales) los que demandarán a las universidades que se les reconozcan sus competencias y habilidades. En este artículo nos ponemos desde el punto de vista de la universidad que se plantea actuar como entidad certificadora de cursos basados en OER, y describimos los distintos escenarios. Ante todo la institución debe saber a qué se enfrenta y cuáles son las casuísticas existentes. Desde la experiencia del proyecto europeo OERtest, en el que cinco instituciones de educación superior han realizado una experiencia piloto, podemos ofrecer unas conclusiones en cuanto a la viabilidad de certificar y reconocer créditos cuando un alumno de la propia institución (o bien externo) solicita a la universidad este servicio.

Abstract

At present, there is great interest over the concept of Open Educational Resources (OER) in all of its forms: OpenCourseware repositories OCW, spare open resources, or even more recently as Massive Online Open Courses (also called MOOC). This panorama has generated considerable debate about their effectiveness in terms of learning, sustainability and especially the role that higher education institutions play in this context. We understand that most of the students are interested in making the most of their education (formal and informal), and that will require universities to recognize their skills and abilities. In this article we start from the point of view of the university as a certifying OER-based institution, and we describe the different scenarios that arises. First of all the institution should know what is facing and what are the existing scenarios. From the experience of the European project OERtest, in which five higher education institutions have conducted a pilot on this issue, we can offer some conclusions regarding the feasibility of certifying and award credits to a student (internal or external to the institution when this service is requested).

Palabras clave

OCW; recursos educativos abiertos; mooc; certificación; reconocimiento.

Keywords

OCW; open educational resources; mooc; credentialization; recognition.

1. La importancia de los Recursos Educativos Abiertos para las universidades

Los El uso de las nuevas tecnologías e Internet está cambiando nuestra forma de comunicarnos, de aprender, de enseñar y también de disfrutar del ocio. Estos cambios se hacen notorios en la sociedad y las universidades se están adaptando a nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Mundialmente se ha venido trabajando en tendencias de formación en abierto como OpenCourseWare OCWC (2013) y más recientemente se ha visto el éxito de plataformas online como *Khan Academy* WALSH K. (2012) (*con vídeos y ejercicios parametrizables*), o *Coursera* COURSEERA (2011) que están demostrando la viabilidad de esta nueva forma de aprendizaje masivo y abierto. Además estas iniciativas no sólo están presentes para la formación online, si no que se están también utilizando como complemento a la formación presencial (economía de escala). Las instituciones de educación superior están desarrollando sus propios cursos y es sencillo encontrar materiales educativos en abierto y gratuitamente disponibles a estudiantes, profesionales en formación, y en general disponibles para el público general en repositorios y páginas web. El panorama digital habilita este tipo de aprendizaje informal, pero además nos encontramos ante claras señales procedentes de varias organizaciones internacionales como OECD, UNESCO o la Commonwealth of Learning (COL), que promocionan la creación y uso de Recursos Educativos en Abierto (también referido como OER, del anglosajón *Open Educational Resources*).

Por otra parte universidades de gran prestigio han empezado en 2012 a impartir cursos masivos en abierto (MOOCs, *Massive Online Open Courses*), que permiten que un profesor tenga un número de alumnos impensable en los sistemas tradicionales de enseñanza. También permite a las universidades ofrecer un servicio a la sociedad como nunca antes podía haber llegado a pensar, haciendo accesible su formación al público general y de forma gratuita. Esto hace realidad el aprendizaje de por vida (*lifelong learning*) tan útil para los distintos segmentos de la sociedad (profesionales en formación permanente, jubilados con interés, jóvenes con dudas ante su futuro formativo, desempleados en constante mejora de su currículo, etc.). El éxito de los MOOC se alcanza en 2011 cuando un curso de *Inteligencia artificial* (organizado por la Universidad de Stanford) se inscriben más de 160.000 estudiantes. Esta oferta formativa se organiza en torno a plataformas que agrupan a una serie de universidades para organizar una formación común. Las más conocidas por el volumen de cursos, y número de estudiantes son COURSEERA (2011), EDX (2012) o UDACITY (2012). A estas iniciativas se han unido propuestas en España como MiriadaX (2013), UnedCOMA (2013) que adoptan un modelo clásico de curso basado en una buena selección de contenidos que se complementan con foros y pruebas para verificar conocimientos y habilidades adquiridas. Más recientemente en España, la iniciativa AbiertaUGR (2013) ha optado por un modelo más social de comunidades online para soportar sus cursos MOOC.

El epicentro de este escenario favorecedor para realización de aprendizaje de por vida son los materiales en sí, los recursos de enseñanza que sustentan una filosofía de compartir de forma gratuita: los Recursos Educativos en Abierto. Los OER son recursos educativos que se encuentran digitalizados y compartidos usando Internet. Tienen la característica de que pueden ser editados o personalizados, y por tanto son susceptibles de estar en constante mejora. En su forma más básica el concepto de OER describe a cualquier recurso educativo (incluyendo libros de texto, vídeos en *streaming*, aplicaciones multimedia, *podcast*, imágenes y cualquier otro material que se diseñe para su uso en enseñanza y aprendizaje) que esté disponible para su uso sin necesidad de pagar por derechos de uso, reproducción o difusión.

Las licencias que sustentan los OER, permiten que sean combinados con otros recursos para crear nuevas versiones sin perjuicio para nadie. Las nuevas versiones mejoradas reciben el nombre de derivados, o también '*mashups*' o '*remixes*'. Estos materiales se pueden encontrar en forma impresa como libros o de otra forma física de distribución, pero para permitir compartir estos materiales de forma óptima y sin incrementos de costo, necesitan ser digitales y estar en un formato de archivo apropiado.

Los OER no son los primeros materiales educativos es ser gratuitos, pero antes de el uso masivo de Internet eran distribuidos como libros, y el costo de duplicación siempre limitaba la forma de compartir ampliamente los materiales. Los OER pueden ser legalmente modificados y duplicados digitalmente tantas veces como se quiera, ya que las aplicaciones que nos encontramos en los ordenadores y una conexión a Internet así lo va a permitir. Los costos solo aumentarán considerablemente cuando no se tenga una conexión a Internet basada en tarifa plana, sino por acceso (por minuto o por volumen de datos transmitidos). El potencial de distribución *online* es mucho mayor y es por ello que es más habitual encontrar OER en soporte digital y formando parte

de un proceso de enseñanza *online* (*e-learning*). Muchas plataformas de *e-learning* están incluyendo cursos en esta modalidad y no es raro encontrar en una misma institución la oferta de enseñanza reglada y no reglada, combinado el aprendizaje formal e informal UnedCOMA (2013).

Además de establecer un grupo adecuado de formatos de ficheros que permitan acceder a los recursos y su modificación, han surgido un conjunto de licencias específicas para permitir al autor de los contenidos decidir cómo sus materiales pueden ser compartidos. Las licencias que *Creative Commons* CC (2001) proporciona permiten un amplio rango de combinaciones y posibilidades que contribuyen a un uso adecuado de los contenidos. Todo ello sin necesidad de buscar los permisos de cesión o distribución y respetando en todo momento los derechos del autor.

Las instituciones de educación superior reconocen desde hace muchos años que en términos de investigación científica, compartir ideas, experiencias y conocimiento enriquece e inspira el desarrollo de nuevas ideas. La publicación de resultados científicos contribuye a la solución de problemas en la línea de acción apropiada, aprovechando la experiencia de otros, tratando de evitar problemas conocidos y explorando las opciones que se perciben más beneficiosas. Se construye de forma positiva. Ahora las universidades advierten que la filosofía de compartir no solo se percibe como positivo a la sociedad (recursos accesibles gratuitamente) sino que es una fuente de mejoras también de cara a la propia institución. Al exponer los materiales, la calidad de estos se ponen de manifiesto y redundan en la mejora y su correcta actualización, se promueve la difusión del conocimiento y se da reconocimiento a los autores. Es por ello que es positivo en varios sentidos.

Otro aspecto de por qué los recursos educativos en abierto son relevantes en la actualidad, se da cuando forman parte de los contenidos de un curso. Esto podría convertirse en una herramienta institucional de reclutamiento, permitiendo a los futuros estudiantes la oportunidad de examinar las clases que se ofrecen y las modalidades de enseñanza, y tomar decisiones informadas sobre su trayectoria académica. Los estudiantes actualmente matriculados en la institución pueden acceder a contenidos y recursos importantes para mejorar la amplitud y profundidad de aprendizaje. Los ex-alumnos pueden utilizar los recursos abiertos para revisar los conceptos fundamentales y las ideas de las clases que han completado con éxito CAETL (2011).

Otros de los beneficios de los OER son WEST P. (2011):

1. Ahorro en costes. Se necesitan materiales de cursos similares en países de todo el mundo. Realmente una Introducción a la Contabilidad o una Programación en dispositivos iOS va a ser muy similar en distintos países, sin embargo, cada institución parece pensar que está a punto de crear el mejor material didáctico para un curso particular. Ahorros significativos podrían obtenerse mediante el intercambio de buena base materiales de aprendizaje para los temas más populares enseñanza en todo el mundo.
2. Mejora continua. Cuando el contenido se publica en línea y otros tienen la oportunidad de participar con él, lo más probable es que alguien de con una forma de mejorar el material. Este principio ha sido demostrado por Wikipedia, donde las ediciones posteriores continuamente mejoran la exactitud y calidad de los artículos.
3. Eficiencia en el aprendizaje. Los materiales de un curso se pueden mejorar mediante el uso de los OER, reduciendo la carga de trabajo institucional de desarrollo de nuevos materiales al incorporar o reutilizar materiales de aprendizaje ya creado en otras instituciones. El aumento de la disponibilidad de material didáctico de alta calidad hace que los estudiantes y los educadores sean más productivos.
4. Accesibilidad. Referido al los siguientes puntos: (1) acceso al material, (2) disponibilidad de herramientas que habiliten la modificación del material y (3) posibilidad de acceder a un repositorio online que permita a otros disponer libremente de él.
5. Cambios en las prácticas educativas. Las implicaciones de las diferentes opciones de licencia *Creative Commons* deben ser entendidos por todos, pero en especial por los docentes cuando se proponen hacer obras derivadas. El acceso de bajo o ningún costo impacta positivamente en la calidad de la educación de los países en vías de desarrollo y ayuda a igualar el acceso de los grupos más desfavorecidos del planeta.

Mientras OER y *Open CourseWare* se han convertido en los materiales complementarios útiles para los estudiantes de educación superior y otros, hasta ahora, la gran mayoría de los materiales de los cursos publicados en línea como OER ha excluido expresamente la posibilidad de reconocer este tipo de aprendizaje. Las necesidades de los estudiantes que deseen tener el reconocimiento formal, una calidad controlada, y la transferencia de sus conocimientos y habilidades para su uso dentro de la educación formal o en el mercado de trabajo no ha sido muy abordada hasta ahora. La

Declaración de París de la UNESCO en el año 2012 hizo hincapié en la necesidad de "fomentar el desarrollo de mecanismos para la evaluación y certificación de los resultados logrados a través de los recursos de aprendizaje en abierto" UNESCO (2012).

En el proyecto "OERtest: Puesta a prueba de un marco de trabajo para los Recursos Educativos Abiertos en Europa" OERTEST (2010) coordinado por la Universidad de Granada, se ha desarrollado un proceso de estudio y puesta a prueba de un marco de trabajo que habilite las posibilidades de certificación y reconocimiento de los logros alcanzados a través de un curso basado en OER. OERtest es un proyecto europeo financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea EACEA (2007). Su objetivo es apoyar la integración de los Recursos Educativos Abiertos en la educación superior y probar la viabilidad de la evaluación del aprendizaje adquirido exclusivamente a través de este medio.

Con el fin de desarrollar un marco de aprendizaje basado en Recursos Educativos Abiertos, en forma de cursos compartidos entre varias universidades, OERtest estimuló y recogió el intercambio de ideas entre expertos de la Educación Superior, así como investigadores / profesionales de la práctica educativa abierta, sobre los siguientes temas: la calidad en *elearning*, el reconocimiento de aprendizajes previos, la transferencia y los aspectos institucionales (como estrategias de desarrollo, financiación de las universidades asociadas, aspectos administrativos requeridos, etc.).

Estas actividades se concentraron en cuatro áreas principales y resultaron en la publicación de los denominados *briefing papers*, que abarcan los siguientes temas:

1. Métodos de evaluación.
2. Requisitos y normas sobre los recursos.
3. Credencialización, certificación y reconocimiento (institucional).
4. Colaboración inter-institucional.

Estos documentos *briefing* fueron la base para desarrollar una reglamento marco para la Evaluación de los OER, es decir, un conjunto de normas y directrices que podría permitir a las universidades certificar los resultados del aprendizaje adquirido a través del uso de OER. Para el desarrollo de las directrices para la evaluación de las normas de calidad, la verificación de los criterios de adjudicación y la carga de trabajo asociada a la asignación de créditos equivalentes ECTS, los propios socios del proyecto realizaron una experiencia *dry testing*, comenzando por la publicación de materiales en un repositorio propio MONTES, R. (2012). Este proyecto europeo, se desarrolló a finales de 2010 y terminó en noviembre de 2012 con la publicación del libro *Open Learning Recognition: Taking Open Educational Resources a Step Further* OERTEST CONSORTIUM (2012). En el presente trabajo deseamos divulgar las conclusiones recogidas a lo largo del proyecto desde la perspectiva de las propias universidades.

2. ¿A qué nivel de reconocimiento se desea enfrentar una universidad tradicional?

Durante nuestra exploración de cómo el aprendizaje basado en recursos educativos abiertos puede ser aplicado por las universidades tradicionales, nos dimos cuenta de que estábamos tratando con la disgregación de los procesos académicos que normalmente se llevan a cabo dentro de una sola institución. Nos referimos a las siguientes actividades separables: diseño del curso, la propia realización de éste, y otros aspectos como la evaluación y concesión de créditos. Ante esto nos dimos cuenta de que las permutaciones son posibles dependiendo de dónde se realizó cada uno de esos elementos. La complejidad se triplicó cuando además se tiene en cuenta las distintas procedencias del alumnado, es decir, consideramos que los estudiantes podrían ser los propios estudiantes de una universidad, o estudiantes potenciales de la institución, incluso pueden ser personas que no tienen ninguna relación con esa universidad antes o después de la adjudicación de los créditos. Estas permutaciones se pueden visualizar como *escenarios* (Figura 1).

En cada caso, la ubicación de cada uno de los cuatro elementos del proceso educativo (diseño curricular y adjudicación) y el estado del alumno, difieren. A través de distintas reuniones con expertos en las áreas mencionadas y en distintas sesiones de tormenta de ideas, obtuvimos los escenarios aquí son detallados. Tras un refinamiento posterior por parte del equipo del proyecto, se identificaron ocho escenarios diferentes que son plausibles para reconocer el aprendizaje basado en enseñanza OER dada una Institución de Educación Superior hipotética.

OER SCENARIOS

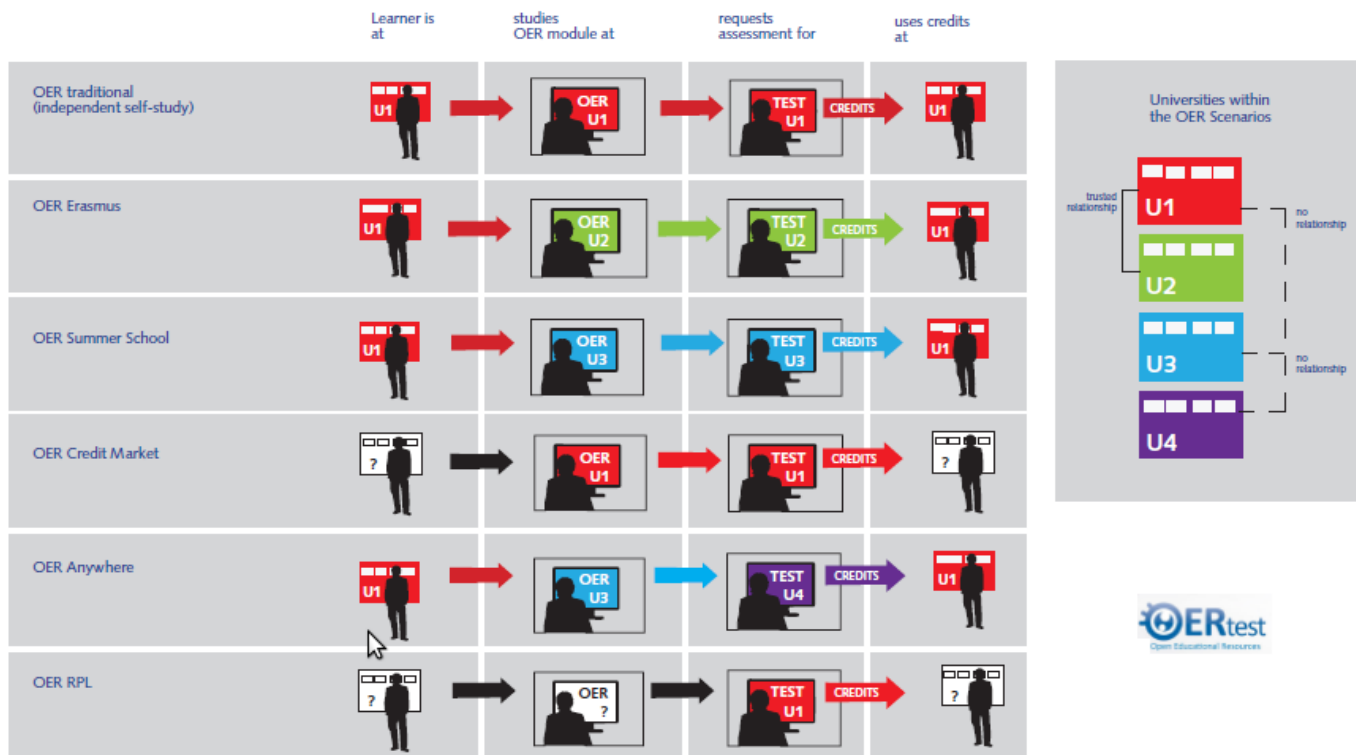


Figura 1. Escenarios de acreditación y reconocimiento que el consorcio del proyecto OERtest destacó en las primeras fases del proyecto.

Las condiciones necesarias para que todos los escenarios sean viables son varias. Que se traten de cursos semi-suficientes en cuanto a las necesidades docentes del alumnado, es decir, que estén al alcance de un acceso general y que los propios materiales sean, en términos de alcance y calidad, suficientes por sí solos y realizables por el alumno de manera autónoma. Esto no excluye la posibilidad de ofertar un servicio de tutorización o de asesoramiento en las enseñanzas a cursar. Otro punto requerido en los materiales es que incluyan un conjunto de actividades asociadas, de modo que el interesado adquiriera las competencias definidas en el apartado de "resultados de aprendizaje esperados", lo que consideramos fundamental a la hora de que una universidad sea capaz de orientar la evaluación de las competencias de los alumnos.

Estos escenarios fueron diseñados para ayudar a las universidades a realizar un análisis DAFO de fortalezas, habilidades, destrezas y obstáculos para el reconocimiento y acreditación del aprendizaje basado en módulos OER, en un intento de hacer que los escenarios sean más inteligibles a las universidades tradicionales (ver Figura 2).

Las universidades pueden también considerar para sus cálculos económicos, las consecuencias de los costos de la evaluación y el precio de los créditos de manera diferente, dependiendo de las condiciones en que se les pide que apliquen. Por ejemplo, es muy diferente si el alumno ya es un estudiante de la universidad (a la que se le solicita el crédito de aprendizaje basado en cursos OER), que lo que podría ser para una persona ajena y sin carácter oficial en la universidad.

Los escenarios que aquí mostramos no son del todo completos, pero han sido considerados como suficientes para cubrir todas las posibles situaciones en las que se acredite aprendizaje basado en materiales OER, ya sean creados por la propia universidad, o formando parte de un consorcio de universidades. La idea de realizar consorcios de universidades está siendo desarrollada en múltiples contextos y situaciones en los que la palabra "abierto" tiene cabida OERu (2011), EDX (2012), COURSERA (2011), UnedCOMA (2013).



Figura 2. Las instituciones de educación superior deben analizar si les es factible reconocer o acreditar conocimiento abierto. (URL <http://ciclog.blogspot.com.es/2011/10/para-que-sirve-el-dafo.html> [Consultado el 30 de abril de 2013])

A continuación pasamos a comentar cada escenario, teniendo en cuenta que se crean desde el punto de vista de la Universidad 1 (abreviado como U1), y que también puede verse como *la propia universidad origen* a la que los estudiantes piden la concesión de acreditación y/o reconocimiento del aprendizaje obtenido sobre fuentes de materiales educativos en abierto. Todos los elementos que aparecen en la Figura 1 son:

- **U1** es la universidad que se enfrenta al reconocimiento formal de aprendizaje basado en módulos REA/OER, es decir, aquella a la que el alumno va a solicitar créditos o utilizar los créditos de otros lugares.
- **U2** es una universidad con la que U1 ha trabajado en un acuerdo sobre OER, y que es "de confianza" para U1, por lo que se considera de suficiente calidad para que sus resultados educativos sean aceptados por U1.
- **U3 y U4** son universidades sin vínculos con U1 y cuyos resultados académicos son desconocidos / no evaluados.
- **?** es un lugar u organización que no es un proveedor acreditado para la universidad U1, o que ni siquiera se considera como equivalente a una institución de educación superior. Puede incluso tratarse de una academia que realiza su formación.

Los escenarios permiten a cualquier universidad entender la gama de opciones a las que se enfrenta a la hora de considerar la apertura de un curso propio, mediante el uso de licencias *Creative Commons*, y los procesos de acreditación asociados para expandir el aprendizaje de este tipo a la sociedad en general. Todo esto es de vital importancia a la hora de realizar la toma de decisiones en cuanto a qué rutas hábiles se está dispuesto a trabajar y cuáles no son aceptables para la propia institución. También puede ayudar a decidir si algunos escenarios no son posibles desde un punto de vista legal o por algún que otro motivo.

A continuación se describen cada uno de los escenarios y se exponen nuestras propias consideraciones en cuanto a su potencial para ser puesto en práctica por las universidades tradicionales.

3. OER Tradicional

Este escenario puede ser el menos difícil para una universidad. Si se publican los materiales de auto-aprendizaje online para un acceso general, los materiales son suficientes en su alcance y calidad de los contenidos, y además hay suficientes actividades conexas para permitir que el

interesado adquiera las competencias definidas en la definición del curso, y si además la universidad es capaz de evaluar la competencias, la consecución de los créditos pueden ser fácilmente otorgado.

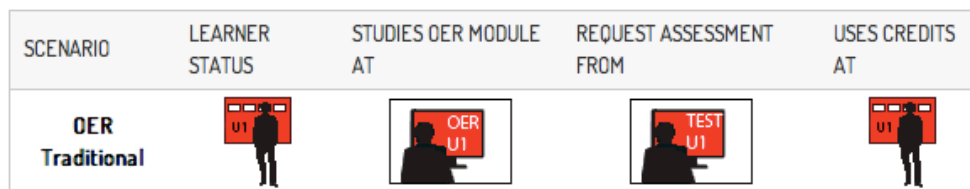


Figura 3. Situación en la que el aprendizaje y la enseñanza se sitúan en la misma institución

Los cursos de auto-estudio con perfil de ejecución independiente por parte del alumnado son cada vez más comunes en el mercado, y se presentan como una manera de crear flexibilidad en los programas de grado. Sin embargo, no hay ningún acceso masivo a la educación superior, aunque se ha dado una conjunción positiva de estas situaciones con el proyecto AbiertaUGR de la Universidad de Granada AbiertaUGR (2013), GEA, M. (2013). En estos contextos se produce un aumento en cuanto a la flexibilidad de la oferta que en general pueden ofrecer las universidades, por lo que este enfoque puede ser muy positivo para las universidades tradicionales.

En un escenario OER-Tradicional, los procesos de control de calidad habituales en una universidad se pueden aplicar. Nos referimos tanto a los existentes en el plan de estudios (los materiales y el diseño educativo) como a los aplicables en la evaluación. Esto se debe al hecho de que el plan de estudios está diseñado por el personal académico de la universidad que en este caso va a acreditar el aprendizaje del estudiante. Aunque el proceso de aprendizaje es independiente del personal docente que la imparte, lo cierto es que la evaluación se hace por ellos, conforme a la definición de los resultados de aprendizaje esperados establecidos en el momento de publicación del curso.

4. OER Erasmus

En este escenario, nos encontramos en una situación similar a los programa de intercambio de estudiantes Erasmus, todos ellos basados en relaciones de confianza entre las distintas universidades europeas, y que cuentan con el apoyo significativo de los proceso de Bolonia y el sistema de créditos ECTS ECTS (2010).

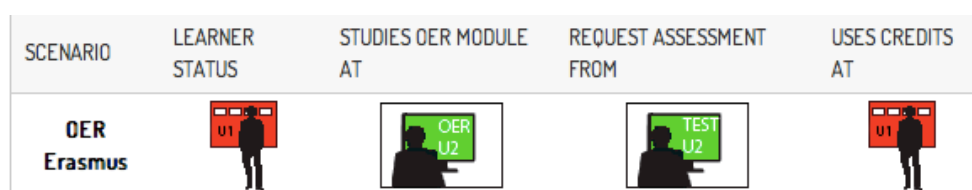


Figura 4. Situación similar a sistema Erasmus. Los alumnos vuelven a su universidad a reconocer los créditos de estudios cursados en universidades que se encuentran dentro de un marco de colaboración.

Esto significa que si una universidad U1 es capaz de entender la educación que el estudiante ha experimentado en otra universidad, evalúa de forma positiva el "ajuste" de esa asignatura con el plan de estudios propio del estudiante, y además está dispuesto a reconocer que la evaluación de su estudiante fue realizada de forma correcta por la otra institución (en este caso U2), el reconocimiento de créditos es inmediato. Por lo tanto, en la misma medida que se establecen los acuerdos Erasmus de amplio alcance para con conjunto elevado de estudios, y otros programas de intercambio fuera del marco de Erasmus (por ejemplo con las universidades norteamericanas), es viable la implementación de este escenario en una universidad tradicional.

Para este escenario, se produce una situación de intercambio muy similar a intercambio físico de una estancia Erasmus, por lo que la universidad "de origen" debe estar segura de la calidad de la educación que el estudiante recibirá (siempre en el supuesto de estar basado en módulos OER).

Por lo tanto, y para esta hipótesis, los procesos de control de calidad ya habituales en la institución (por motivo de acuerdos de intercambio de estudiantes) podrían aplicarse por cualquier universidad participante. La base de esta confianza reside en conocer a la otra institución participante (U2) y en el hecho de que la descripción del módulo (OER / OCW) es proporcionado con antelación. Pensamos que el estudio o la aplicación de medidas para la garantía de calidad pueden ser incluso más fáciles en el caso de módulos OER que para un programa de estudios tradicional, ya que en el caso de los recursos abiertos, todos los materiales estarán en línea y con acceso abierto, lo que facilita enormemente su exploración y control. Todo esto redundará en la garantía de la calidad, y en la mayor confianza entre las universidades.

Claramente este acuerdo habilita el intercambio bidireccional de estudiantes, pero además habilita el intercambio de cursos, por lo que puede ser muy interesante (y permite un ahorro de costes) el proporcionar un repositorio de materiales comunes. Este escenario contempla un mayor acceso a la educación superior en el mismo sentido los programas Erasmus, aunque restringe a los alumnos, ya que para permitir el reconocimiento de créditos deben ser estudiantes de una universidad origen. Al igual que con OER tradicional, este escenario puede ser muy positivo para fomentar la confianza en que las universidades realicen la acreditación de aprendizaje basado en materiales abiertos.

5. Escuela de Verano OER

El siguiente escenario se ha denominado Escuela de Verano OER y da un paso más con respecto al anterior escenario, porque en este caso, aunque el alumno es un estudiante habitual en U1, él o ella ha decidido estudiar y obtener créditos ECTS de una universidad U3 que en principio carece de relación con su universidad actual U1.

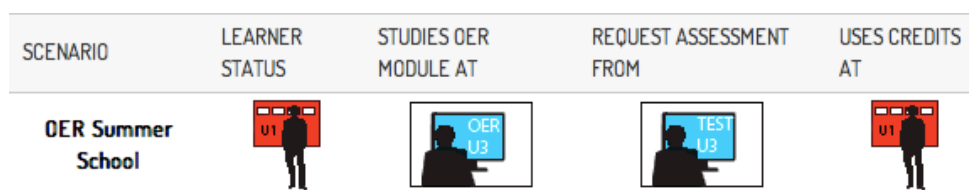


Figura 5. Situación en la que el alumno busca realizar la enseñanza y la validación de los conocimientos adquiridos en una universidad cualquiera, ajena a la suya propia.

No es raro que los estudiantes hagan este tipo de cursos (cursos que son ajenos a su institución), por el hecho de mejorar sus currículos y sus conocimientos. Sin embargo, normalmente este tipo de estudio (por ejemplo, los cursos de verano) no se convalida por créditos en los planes de estudios habituales. En este escenario nos ponemos en la situación, no tanto en la particularidad de un curso de verano, como en el hecho de reconocer la enseñanza basada en OER que otra universidad ha realizado, y de la cual no tenemos relación que nos sustenten una base de confianza mutua (referida a la calidad de los procesos de enseñanza y evaluación). En el fondo, si veíamos viable el escenario anterior este escenario podría ser factible estableciendo un convenio específico con la universidad (U3). Supongamos que hablamos de una institución superior de alta calidad. El hecho de no tener ningún convenio no debe inducir a la merma de confianza, si no que hay que establecer otros factores adicionales en la toma de decisión.

Supongamos ahora que tal situación ya se dio, sin convenio, y un alumno de nuestra propia institución (U1) nos pide que le reconozcamos ese aprendizaje como créditos (créditos de libre configuración, o por actividades culturales). Pensamos que en tal caso, sería necesaria evaluación post hoc para determinar si el trabajo fue adecuado y apropiado, y si el nivel fue aceptable para su inclusión positiva en el programa de estudios, esto es, para que se otorguen créditos al alumno y se le reconozca dicho aprendizaje. Lo ideal sería que el alumno fuese consciente de esta posibilidad antes de realizar los estudios en la otra universidad, ya que esta evaluación requiere determinar cuestiones importantes sobre la propia descripción de los materiales, para poder decidir el área y formar una comisión evaluadora específica. Esto sin duda conlleva un coste asociado, que puede no ser asumible a priori. En el contexto del proyecto OERtest, se han dado guías para el establecimiento de un marco de trabajo que haga viable este escenario, por lo que se sugiere al lector que consulte las referencias OERTEST (2010), OERTEST CONSORTIUM (2012), CAMILLERI, A (2012), SANGRÁ, A. (2012), CHAHIRA, N. (2012), TANNHAUSER, A.C. (2012).

Como en los escenarios anteriores, hay un incremento de la flexibilidad curricular para los estudiantes en la universidad origen, pero no se garantiza un mayor acceso de la educación superior a la sociedad.

6. OER en cualquier lugar

El OER en cualquier lugar se trata de un escenario variante de la Escuela de Verano OER. La diferencia está en el lugar en donde se produce la evaluación del aprendizaje. Para el caso de la universidad origen U1 que se plantea reconocer créditos a un alumno propio, esta situación dificulta la viabilidad del reconocimiento, ya que la experiencia de aprendizaje y por consiguiente el diseño del curso ha sido independientes de su evaluación, y han tenido lugar en diferentes universidades, ninguna de las cuales tiene una relación de confianza con U1.

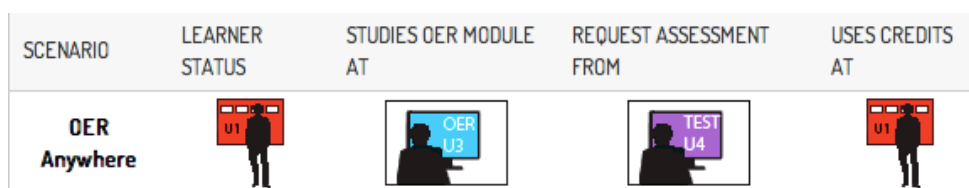


Figura 6. Situación en la que los materiales y la evaluación de la experiencia de aprendizaje se da en universidades en las que no existe convenio con la que debe reconocer los créditos.

Por lo tanto, en U1 se tiene que evaluar la calidad de ambos componentes para llegar a una decisión sobre si se debe o no reconocer los créditos cursados por el alumno. Para este escenario no se ven aplicables los procesos de control de calidad tradicionales de la propia institución. Por tanto, la selección de este escenario dependerá del grado de flexibilidad curricular que el grado correspondiente haya concebido en su diseño.

7. OER Mercado de créditos

En este escenario la universidad tradicional U1 evalúa al alumno utilizando los métodos que considera apropiados y existentes en su propia oferta y es capaz de certificar la experiencia docente realizada (a distancia, ya que el alumno puede ser ajeno a la propia universidad) resultante en créditos ECTS (ver Figura 7). El paralelismo existente entre este escenario y los programas de Desarrollo Profesional Continuo (o CPD del anglosajón *Continual Professional Development*) es patente. Los participantes de la experiencia no requieren inscripción en un programa de grado o postgrado propio.

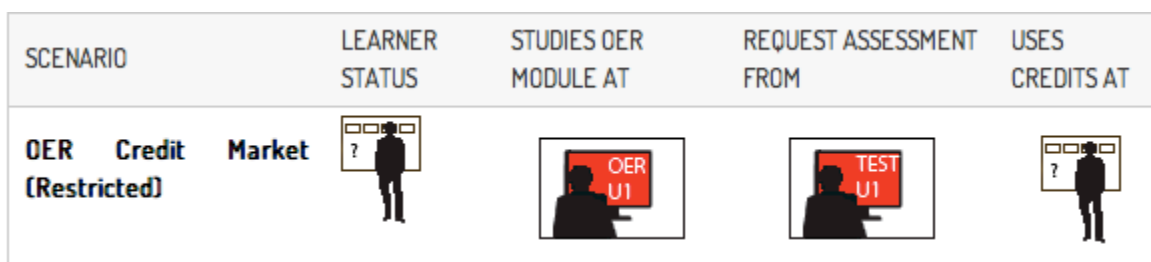


Figura 7. Variante local o restringida del escenario de mercado de créditos.

Este escenario plantea el mayor desafío para los procesos de control de calidad tradicionales existentes en la universidad, debido a que el estudiante no es un estudiante de la universidad, ni siquiera uno que desee convertirse en estudiante propio, pero es el único interesado en la obtención de créditos académicos. Además, tal y como nos dimos cuenta en una fase más avanzada del proyecto y en la fase de *Dry Testing* SANGRÁ, A. (2012), este escenario puede contar con una variante, como la que se muestra en la Figura 8.

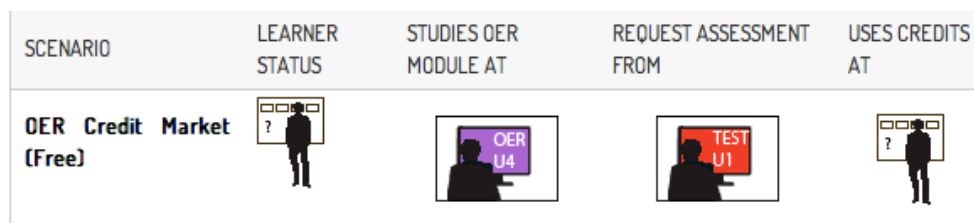


Figura 8. Variante sin costo local para el escenario de mercado de créditos.

Dejando a un lado la cuestión de si la universidad desea llevar a cabo esta función certificadora de conocimiento, los desafíos a los procesos de control de calidad tradicionales son sustanciales. La concesión de créditos a un individuo supone un riesgo en cuanto a la garantía de su identidad (¿es la misma persona que se inscribió en el curso?), en la autenticidad de su trabajo (¿es esta persona la autora de las evidencias mostradas en el *portfolio* presentado?) y su participación en las partes esenciales del curso, que no habilitan la evaluación formal pero sí contribuyen al logro de los resultados del aprendizaje. Para los estudiantes que cursan todo un grado, los posibles elementos susceptibles a evaluar, pero en los que la evaluación no es tan rigurosa, es mínima y se encuentra muy limitada. En el caso de materiales sustentados en licencias abiertas, hay que dar mayor importancia al proceso de evaluación. La calidad de un programa de estudios nos asegura que no hay desconfianza en la calidad general de los graduados y por ende la reputación de la universidad (y su licencia para otorgar títulos) no se ve comprometida. Los procesos tradicionales de control de calidad universitarios generalmente no están diseñados para adaptarse a modelos en los que el personal de la universidad no está estrechamente involucrado en los procesos, por lo que en estos casos, las universidades pueden querer volver a un modo de Reconocimiento de Aprendizaje Previo (o RPL de las siglas traducidas de *Prior Learning Recognition*) para evaluar el aprendizaje en sí mismos y para garantizar que el rigor y la calidad empleados son los correctos. Nosotros vemos que para que este escenario sea plausible, los elementos poco específicos susceptibles a la diversidad de experiencias, deben eliminarse para que el programa en sí se considere como aceptable. En el caso extremo podría detallarse en los planes de estudio los programas que se tendrán en cuenta y mencionarse de forma expresa (por ejemplo, mediante la sentencia "Únicamente el material OER/OCW con título X se acepta en la universidad Y").

La tarea o actividad de control de calidad en el aprendizaje abierto debe garantizar un proceso riguroso de identificación de los alumnos ("los que realmente son"), así como de recogida de evidencias para su evaluación ("los que realmente saben").

8. OER RPL para llevar

Las universidades han utilizado reconocimiento del aprendizaje previo (RPL) en distintos grados para permitir la entrada a los programas de grado de los estudiantes cuyos antecedentes no presentan una información adecuada para su ingreso de forma automática (por ejemplo mediante las pruebas de acceso a mayores de 25 años).

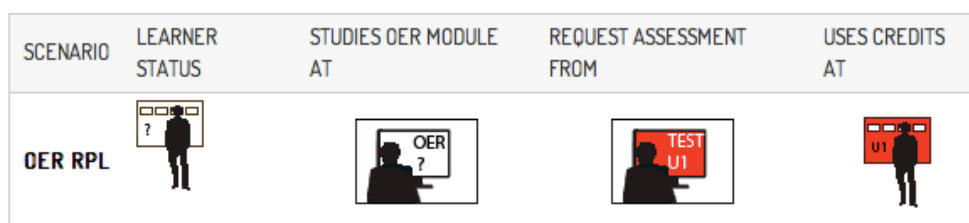


Figura 9. Reconocimiento de aprendizaje previo basado en OER: la universidad evalúa y reconoce, aunque desconoce las fuentes de aprendizaje y el origen a priori del alumno.

Aunque con menor frecuencia, también puede haber casos en los que los alumnos deseen obtener el reconocimiento del aprendizaje previo para fines distintos a los que sería entrar en un programa de estudios (enseñanza reglada ofertada por la institución de educación superior). Esto es más común en áreas en las que se ofrecen experiencias de empleo, tipo pasantías, como en Enfermería o en Derecho. Por lo tanto, los mismos mecanismos en materia de evaluación de las competencias y los procesos de control de calidad habituales se podrían aplicar aquí. En el momento en que la dificultad de la evaluación se incrementa, se debe considerar un ajuste en la propia tarifa del servicio.

En OER RPL el problema de evaluar los conocimientos y habilidades del alumno que se presenta para su evaluación es muy diferente al que tiene que llevarse a cabo si el aprendizaje se ha basado en el trabajo en casa o en otros entornos no educativos. Las actividades realizadas deben reflejar de forma clara las competencias que se han adquirido (nivel/complejidad, alcance, ámbito de estudio, etc.), para asistir al proceso de *ajuste con el plan de estudios* en el que se desee entrar, aplicando el crédito reconocido. Como ya se ha mencionado, siempre que los materiales de los cursos OER / OCW se presenten bien estructurados, la evaluación se simplifica considerablemente.

9. Conclusiones

Hemos explicado los distintos escenarios en los que el proceso de diseño, realización y evaluación de un curso basado en contenidos abiertos puede terminar siendo certificado y reconocido en los planes de estudios que oferta una institución tradicional. Los escenarios nos demuestran que hay situaciones muy sencillas para la propia institución, como el OER-tradicional, que permiten sacar más beneficios a los procesos administrativos y de reconocimiento existente, y otras situaciones más complicadas como el OER en cualquier lugar. Antes de enfrentarse a este último, el OER-tradicional puede ser un punto de partida para ir pasando paulatinamente a escenarios más complejos o que impliquen la creación de consorcios de universidades TANNHAUSER, A.C. (2012). En la mayoría de los escenarios comentados, hay un incremento de la flexibilidad curricular para los estudiantes en la universidad origen, pero no se garantiza un mayor acceso de la educación superior a la sociedad. Es por ello que el modelo de formación masiva y online (conocida con las siglas MOOC) se considera una capa superior existente al hecho de que las universidades se establezcan como centros certificadores de aprendizaje informal. Tenemos casos en los que en lugar de ser el paso consecuente, se ha realizado de forma inversa: comenzando por los cursos masivos y continuando con su reconocimiento para los alumnos de la propia institución. Es el caso de la Formación en Abierto de la Universidad de Granada, GEA, M (2013).

Con todo esto, en tanto exista disponible material en abierto de más alta calidad (o de mayor nivel, como cursos de máster), los estudiantes pueden desear cada vez más a ser capaces de buscar nuevas oportunidades como las que ya existen en Internet. Lo lógico es que esos mismos estudiantes esperen que sus propias universidades atiendan a sus necesidades y se dirijan hacia modelos nuevos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando la base de éstos es la enseñanza gratuita. Este punto de vista puede fortalecerse en la medida en que la crisis económica afecte a más estamentos de la sociedad y las tasas directas de matriculación a las universidades se expresen prohibitivas para algunos.

El incentivo para la universidad que oferta este servicio, aparte del aumento de visibilidad de la propia institución, radica en que el acceso a la Educación Superior se amplía y se genera una entrada de alumnos diferente a la que puede producir un entorno tradicional. El estudiante que así acceda a la institución aún tendrá que participar en los estudios universitarios normales, con los costos y los beneficios que ello conlleva.

10. Referencias bibliográficas

- ABIERTAUGR (2013). Página web: <http://abierta.ugr.es/> [Consultado el 22 de marzo de 2013]
- CAETL (2011). *Teaching – Supporting and Assessing Student Learning*. Recuperado de: <http://www.uleth.ca/teachingcentre/?tag=open-educational-resources> [Consultado el 12 de abril de 2013]
- CAMILLERI, A. (2012). *OERtest Guidelines for OER assessment*. Recuperado de: <http://oer-europe.net/guidelines> [Consultado el 17 de marzo de 2013]
- CC (2001). *Creative Commons History*. Recuperado de: <http://creativecommons.org/about/history> [Consultado el 19 de abril de 2013].
- CHAHIRA, N. (2012) *OERtest The Advocacy Pack*. Recuperado de: http://oer-europe.net/advocacy_pack [Consultado el 17 de marzo de 2013]
- COURSERA (2011). Página web: <http://www.coursera.org/> [Consultado el 10 de abril de 2013]
- EACEA (2007). *The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Lifelong Learning Programme 2007-2013*. Página web: <http://eacea.ec.europa.eu/lfp/>
- ECTS (2010). *European Credit Transfer and Accumulation System*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm [Consultado el 12 de marzo de 2013]

- EDX (2012). Página web: <http://www.edx.org/> [Consultado el 10 de abril de 2013]
- GEA, M (2013). Formación abierta sobre modelos de enseñanza masivos: nuevas tendencias hacia el aprendizaje social. *IV Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual* (CAFVIR 2013). Lisboa, 17-19 de abril de 2013.
- MIRIADAX (2013). Página web: <http://www.miriadax.net/> [Consultado el 10 de marzo de 2013]
- MONTES, R. (2012). *The OERtest Clearinghouse OCW World Conference 2012. Innovation and Impact: Openly Collaborating to Enhance Education*. Cambridge (UK), 16-18 abril 2012.
- OCWC (2001). OpenCourseWare Consortium. Recuperado de: <http://www.ocwconsortium.org/en/courses/catalog> [Consultado el 9 de febrero de 2013].
- OERTEST (2010). *Testing the Feasibility of OER-Course Certification*. Página web del proyecto. <http://oer-europe.net> [Consultado el 20 de enero de 2013]
- OERTEST CONSORTIUM (2012). *Open Learning Recognition: Taking Open Educational Resources a Step Further*. Recuperado de: http://oer-europe.net/open_learning_recognition [Consultado el 2 de marzo de 2013]
- OERU (2011). *Proyecto OER University*. Página web: http://wikieducator.org/OER_university/ [Consultado el 10 de abril de 2013]
- SANGRÁ, A. (2012). *OERtest Feasibility Study*. Recuperado de: http://oer-europe.net/feasibility_study [Consultado el 17 de marzo de 2013]
- TANNHAUSER, A.C. (2012). *OERtest Policy Recommendations*. Recuperado de: http://oer-europe.net/policy_recommendations [Consultado el 17 de marzo de 2013]
- UDACITY (2012). Página web: <http://www.udacity.com/> [Consultado el 10 de marzo de 2013]
- UNEDCOMA (2013). Página web: <http://www.unedcoma.es/> [Consultado el 10 de marzo de 2013]
- UNESCO (2012). Paris OER Declaration. *World Open Educational Resources (OER) Congress UNESCO*, Paris, 20-22 junio, 2012. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf [Consultado el 20 de abril de 2013]
- WALSH K. (2012) Exploring the Khan Academy's use of Learning Data and Learning Analytics. *Emerging EdTech22*, abril 2012. Recuperado de: <http://go.nmc.org/rttpc> [Consultado el 9 de abril de 2013].
- WEST P. (2011). *Background and action paper on OER: A background and action paper for staff of bilateral and multilateral organizations at the strategic institutional education sector level*. The William and Flora Hewlett Foundation.

11. Agradecimientos

Este proyecto ha sido parcialmente financiado con el proyecto Europeo de EACEA *Lifelong Learning Program OERtest: Testing an Open Education Resource Framework for Europe* (agreement 510718-LLP-2010-ES-ERASMUS-EVC). Este artículo refleja únicamente los puntos de vista de sus autores y la Comisión Europea no se hace responsable de los contenidos y de las opiniones expresadas en el mismo.



Learning styles and team roles – Lessons for Gregorc based teams for effective enterprise development

Estilos de aprendizagem e funções de equipa – inferências para equipas “Gregoric” para um desenvolvimento empresarial efectivo

Ian Kbatthgate,

Andre M. Mostert,

Stephanie Sandland,

University of East London, United Kingdom

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 10 de julio de 2013

Fecha de revisión: 20 de junio de 2013

Fecha de aceptación: 25 de julio de 2013

Kbatthgate, I., Mostert, A. y Sandland, S. (2013). Learning styles and team roles – Lessons for Gregorc based teams for effective enterprise development. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 95 – 105.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Learning styles and team roles – Lessons for Gregorc based teams for effective enterprise development

Estilos de aprendizagem e funções de equipa – inferências para equipas “Gregoric” para um desenvolvimento empresarial efectivo

Ian KBathgate, i.bathgate@uel.ac.uk
Andre M. Mostert, a.mostert@uel.ac.uk
Stephanie Sandland, s.sandland@uel.ac.uk

University of East London, United Kingdom

Abstract

The need to develop robust and coherent models for effective entrepreneurial training and development has never been more relevant than in the contemporary economic and educational milieu. The demand for the promotion of enterprise and enterprise development calls on those entrusted with nurturing entrepreneurial talent to create fecund environments for students and participant is alike to promote sustainable enterprise development. Essential to achieving this are considerations of learning styles and the relationship of these to team roles in business start-up activities. This research exercise attempts to establish linkages between different learning styles with the allocation of roles and responsibilities in teams who have aspirations to create and explore business start-up opportunities, within an educational setting. The context will be explored and a proposed model will be developed with considerations to cost of effective teaching and learning for enterprise development. The model will be used to demonstrate how an integrated and effective learning environment can be created through the use of Gregorc considerations and how this paradigm can contribute to cost effective teaching and learning methodologies.

Resumo

A necessidade de desenvolver modelos robustos e coerentes para a formação e o desenvolvimento empresarial efectivo nunca foi mais relevante do que no actual contexto económico e educativo. A procura da promoção da empresa e do desenvolvimento empresarial requer, daqueles que são responsáveis pelo fomento de talento empresarial, a necessidade de criar ambientes fecundos, quer para estudantes e quer para participantes, tendentes à promoção de um desenvolvimento empresarial sustentado. Essencial para atingir este objectivo são pressupostos relativos a estilos de aprendizagem e a relação entre estes e as funções de equipa no início das actividades de negócio. Esta investigação pretende estabelecer ligações entre diferentes estilos de aprendizagem e a alocação de funções e responsabilidades em equipas com aspirações a criar e explorar oportunidades de início de negócios, dentro de um ambiente educacional. O contexto vai ser explorado e o modelo proposto vai ser desenvolvido tendo em consideração o custo de ensino e aprendizagem efectiva para o desenvolvimento empresarial. O modelo vai ser utilizado para demonstrar como um ambiente integrado e efectivo pode ser criado usando pressupostos de Gregorc e como este paradigma pode contribuir para a definição de metodologias de ensino e aprendizagem eficazes em termos económicos.

Keywords

Entrepreneurship training; learning styles; cost management; pedagogy; education.

Palavras-chave

Formação empresarial; estilos de aprendizagem; gestão de custos; pedagogia; educação.

1. Learning styles and Team Roles – Lessons for Gregorc Based Teams for Effective Enterprise Development

"The nice thing about teamwork is that you always have others on your side."
(Margaret Carty)

Entrepreneurship education is receiving more focus as the contemporary economic environment continues to show limited recovery from the financial malaise of the past 5 years. This coupled to the recognition of the role of entrepreneurs and SMEs, as 'key generators of employment and income, and drivers of innovation and growth' (OECD: Centre for Entrepreneurship, SMEs and Local Development, 2009:6) is changing the role of entrepreneurship education across society. The OECD report continues and observes that in the European Union SMEs 'account for over 99% of all enterprises... given their importance in all economies, they are essential for the economic recovery' (ibid). For this reason the current global economic crisis has given much impetus to both the concept of entrepreneurship and the nature of entrepreneurship education.

The period up to 2007/08 saw entrepreneurship education as a burgeoning discipline in academia. In the current economic environment, with declining labour market absorption rates, entrepreneurship education has become both a national economic and education imperative. As early as 2000, in the USA Charney and Libecap observed that 'whereas 15 years ago only a handful of schools offered courses in entrepreneurship, today more than 1,500 colleges and universities offer some form of entrepreneurship training' (Charney and Libecap, 2000:1)

This paper does not aim to present an in-depth analysis of all aspects of entrepreneurship training, however, against the backdrop of role and importance of entrepreneurship it aims to offer some basic insights into the pedagogic debates associated with entrepreneurship education. Further, it attempts to build a foundation for a costing model for teaching entrepreneurship education developed around consideration of learning styles.

Fundamentally, the concept of effective enterprise education cannot be predicated on 'one size fits all', from both a pedagogic perspective and the implications for ineffective cost/benefit considerations. Firstly, we will address the general momentum supporting the global focus on entrepreneurship education and issues associated with entrepreneurship education, followed by a basic analysis of Gregorc learning styles and implications for teaching methodologies and finally possible implications for costing will be assessed and suggestions offered for further research.

The World Economic Forum, through its Global Education initiative, highlighted in 2007 the need to promote global awareness and action with regard to entrepreneurship education (WEF, 2009). In terms of this focus the WEF has as its aims (WEF, 2009:9):

- 1) Highlight and raise awareness of the importance of entrepreneurship education in spurring economic growth and achieving the Millennium Development Goals.
- 2) Consolidate existing knowledge and good practices in entrepreneurship education around the world to enable the development of innovative new tools, approaches and delivery methods.
- 3) Provide recommendations to governments, academia, the private sector and other actors on the development and delivery of effective education programmes for entrepreneurship.
- 4) Launch a process in which the recommendations can be discussed on the global, regional, national and local levels and implemented with the involvement of key stakeholders.

Developing and delivering effective pedagogic methodologies are therefore central to the global initiative emanating from the World Economic Forum. 'It is widely accepted that the future prosperity of post-industrial societies depends on the strength of their entrepreneurial culture' (Heeboll, 1997:171). If this culture is to be effectively developed and nurtured institutions, governments and third sector organisations must embrace coherent and integrated pedagogic philosophies.

The very nature of 'entrepreneurial' activity predicates innovation and application of practical skills. As such the question of whether entrepreneurs are born or bred becomes relevant. Lukovski (2011), states that it is difficult for entrepreneurs to demonstrate a homogeneous group of characteristics. Inner entrepreneurial characteristics are in the main determined by environmental factors and therefore entrepreneurs are a heterogeneous group. There are implications here for the role of the

entrepreneurship 'teacher' which has to be adapted within the context of taking the responsibility for nurturing and developing entrepreneurial talent. The 'teachers' become process facilitators whose responsibility is to structure the pedagogy in a coherent and thoughtful manner drawing resources for all possible sources and resources. In essence the teacher as 'entrepreneurial facilitator' must evolve beyond the teachers as the gate keeper or assessor of the merits or otherwise of ideas and their currency in terms of success or otherwise. Mullins and Komisar (2009) recount the history of PayPal which started life effectively as 'network security for networked devices' at a time when networked devices did not exist. It's not a leap of imagination to speculate how that idea would have been received in many enterprise education classroom and development centres.

Any student or emerging enterprise team or potential start up has aspirations which are often unrealistic and do not necessarily play to the strengths and weaknesses in a study group. This requires innovative and eclectic enterprise educational methodologies that aim to support these aspirations in a flexible and enabling manner. Therefore developing effective curricula and responding to these demands will create significant institutional strains and may also exposes the limitations of legacy institutional thinking, with concomitant insecurities, intransigence and other obstacles to rapid institutional change.

This presents a dual challenge for the entrepreneurial educator, which can be categorised as the need for:

- a) Effective, proactive and innovative curriculum development
- b) Organisational management and change

The theme of this paper is firmly focussed on the first, and aims to integrate an enterprise education strategy and curriculum development exercise predicated on recognising different learning styles and offer a model for cost consideration in delivery of effective training. The primary aim is to ensure that the teaching and learning environment is supportive for all different learning styles while meeting the start-up agenda. In terms of the second challenge, the proposed model aims to offer costing base lines in terms of minimum pedagogic investment for the highest possible return in terms of leaning outcomes.

The trajectory from initial business idea through research, planning and development to sustainability is a complex issue that does not easily lend itself to standard pedagogic approaches. In order to be effective the systems, processes, activities and other approaches must be as eclectic as possible, meeting the diverse needs of different learners and learning styles. Huang in discussion of entrepreneurship education observes 'the vested pedagogical effort in the programs needs to be empirically evaluated especially in the context of advanced learning technologies' (Huang, 2008:3).

Huang continues and identifies the key research questions for entrepreneurship education as (ibid):

- What are the pedagogical effects of entrepreneurship education?
- What are learners' entrepreneurial tendencies?
- What are the roles of learning styles?
- How can educators customize the learning environment?
- Can learning technologies help? How?

These are key questions that need to be asked when consideration is given to the design, development and delivery of an effective enterprise education programme. Every coherent and effective teaching and learning process starts with the end in mind, lesson plans carry learning outcomes, skill competencies development and similar learning objectives. These are invariably supported by a plethora of assessment criteria and other evaluative frameworks to offer a clear sense of the effectiveness of the teaching and learning and by extension the investment in education and training. In the case of entrepreneurship education many metrics lend themselves to be applied, i.e. How many new ideas developed, how many business started, etc. However, unlike standard evaluative metrics they are easily abused. For example, it is simple in most countries to register a business, the lack of suitable structures to ensure that unviable business are not registered often does not exist.

Consequently, if an effective entrepreneurship programme is to develop the outcomes of the teaching and learning exercise must be identified, these must be linked to the teaching and learning

methodologies and not be easily manipulated by external variables, such as simply registering a business.

Developing a suitable framework for assessing the outcomes expected from an entrepreneurship education process is important. The Quality Assurance Agency (QAA) in the United Kingdom identifies the outcomes of an effective entrepreneurship programme will have successful students exhibiting the following behaviours (QAA, 2012:13):

- the ability to seek out, be alert to, and identify opportunities (opportunity recognition)
- creative and innovative approaches (problem solving)
- the initiative to act on perceived opportunities while considering risk factors (taking action)
- independent responsibility for managing projects (managing autonomously)
- the ability to reflect and persevere in challenging environments in pursuit of achieving desired objectives or goals (personal awareness)
- use of social skills to build trust, relationships and networks and to communicate ideas and information (networking and communication)

In the case of entrepreneurial attributes (ibid), students should be able to:

- recognise and achieve goals and ambitions, especially in response to challenge (goals and ambitions)
- enhance self-confidence and belief through practice of enterprising skills and behaviours (self-confidence)
- demonstrate perseverance, resilience and determination to achieve goals, especially within challenging situations (perseverance)
- recognise that they are in control of their own destiny (internal locus of control) and use this understanding effectively within enterprising situations
- take action and learn both from actions and active experimentation (action orientation)
- innovate and offer creative solutions to challenging and complex problems (innovation and creativity)

While entrepreneurial skills (ibid), students should be able to:

- take creative and innovative approaches that are evidenced through multiple solutions and reflective processes (creativity and innovation)
- persuade others through informed opinion and negotiate support for ideas (persuasion and negotiation)
- manage a range of enterprise projects and situations appropriately, for example by proposing alternatives or taking a holistic approach (approach to management)
- evaluate issues and make decisions in situations of ambiguity, uncertainty and risk (decision making)
- use networking skills effectively, for example to build or validate ideas or to build support for ideas with potential colleagues or stakeholders (networking)
- recognise patterns and opportunities in complex situations and environments (opportunity recognition)

These behaviours, attributes and skills should inform the design of any entrepreneurship education process and act as a formative and summative assessment framing structure. With these outcomes as a goal for any programme the question of teaching and learning methodology arises. Central to effective entrepreneurship education is the need to assess the learning styles of the students and participants.

Assessing learning styles is kernel to an effective entrepreneurship education programme as it ensures that the diverse nature of entrepreneurship is captured in the training of entrepreneurs. Harris et al outline a number of learning styles (Harris et al, 2009: 8- 11):

- Myers Briggs
- Gagné's Theory of Learning Styles
- Kolb learning style inventory
- The Ned Herrmann Whole Brain Dominance Theory
- The Gregorc style delineator

Each of these styles has lessons for the entrepreneurship educator, however, Huang (op cit:6) argues that for the research questions that they have identified, Gregorc style delineator is sufficient. Accepting Huang and his colleagues perspective in this regard for the present purposes it can be easily demonstrated how the four mind qualities delineated by Gregorc can be used to develop an entrepreneurship education programme. The four are:

- Concrete
- Sequential
- Random
- Abstract

This gives rise to four frames of reference (Huang op cit: 7):

Frame of reference	CS (Concrete Sequential)	AS (Abstract Sequential)	AR (Abstract Random)	CR (Concrete Random)
Key words	Practical	Probable	Potential	Possible
World of reality	Concrete world of the physical senses	Abstract world of the intellect based upon concrete world	Abstract world of feeling and emotion	Concrete world of activity and abstract world of intuition
Ordering ability	Sequential step by step linear progression	Sequential and two dimensional tree like	Random web-like and multi-dimensional	Random three dimensional patterns
View of time	Discrete units of past, present, future	The present, historical past, and projected future	The moment time is artificial and restrictive	Now: total of the past, interactive present, and seed for the future
Thinking process	Instinctive, methodical, deliberate	Intellectual, logical, analytical, correlative	Emotional, psychic, perspective, critical	Intuitive, instinctive, impulsive, independent

Table 1

Incorporating these four frames of reference in an enterprise start up team would arguably lay the most solid foundation for creating and pursuing ideas. These points to the need to apply suitable initial pre-programme assessment structures for allocation to group work activities. Claxton and Murrell (1987) and Butler and Pinto-zipp (2006), Huang et al (op cit 8) generate the following table for effective educational methodologies to match the different learning styles (Butler and Pinto-zipp, 2006):

Frame of reference	CS (Concrete Sequential)	AS (Abstract Sequential)	AR (Abstract Random)	CR (Concrete Random)
Preference	Deriving, information through direct, hands-on experience. Touchable, concrete materials	Experimental, trial-and-error attitude, flashes of insight	Strong skills in working with written and verbal symbols. Grasp concepts and ideas vicariously	Receive information in an unstructured and like group discussions and multi-sensory experiences
Methods	Workbooks, demonstration teaching, programmed instruction, Well-organized field trips, practical orientation	Games, simulations, independent study projects, problem-solving activities, optional assignments	Reading and listening, rational presentations given by authorities	Medium movies, group discussion, question-and-answer sessions, and television

Media, teaching methods and practices	• Workbooks (B) • Handouts (A) • Drill (A) • Demonstrations (A) • Results orientated (B) • Practical lessons (B) • Hands-on practice (C) • Projects (B) • Models (B) • Manuals (B) • Step-by-step directions • Programmed instruction (B) • Orderly classroom (A) • Orderly lab (B) • Direct application problems (B) • Computer-aided information (B)	• Experiments (B) • Simulations (C) • Mini-lectures (A) • Critical issues (B) • Interactive video (C) • Problem-solving curriculum (B) • Independent study (A) • Computer and other games (B) • Trial and error discovery (B) • Optional reading assignments (A) • Invent new ways of doing things (C) • Stress challenges and probing questions (B) • Insist students think for themselves (A)	• Lecture (A) • Textbooks (A) • Audiotapes (B) • Documented evidence (B) • Study carrels (B) • Likes scope & sequence • Evaluate by formal testing (B) • Intellectual debate (B) • Guide individual study (B) • Likes long-range plans (B) • Teach from a base of content expertise (B) • Supplemental reading assignment (B) • Develop blueprint from an idea to visualize final produce (B)	• Group discussion (A) • Use media (B) • Flexible with time demands (B) • Personalized classes (C) • Concerned with mood of class (A) • Use thematic approach to content (B) • Create aesthetic or interpretative products (C) • Assign group rather than individual activities (B)
---------------------------------------	---	---	---	--

Table 2

For each of the media, teaching methods and practices, a loose costing model is applied using the teacher/facilitator/practitioner engagement¹ as the key resource cost, in terms of design, development, organising and delivery. This model, although in early stage of development can provide the initial framework that will inform future real cost grounded research at other institutions.

- Cost Band A – Low teacher engagement
- Cost Band B – Medium teacher engagement
- Cost Band C – High teacher engagement

Given the nature of the categorisation used here there is extensive scope for debate, however, for present purposes the delineation acts as a guide for further framing on the base that this paper aims to layout. This costing framework will be applied later to establish focal pedagogic approaches that are resource and budget sensitive.

In order to develop the concept of Gregorc learning styles applicability to the design of entrepreneurship programmes, it is necessary to explore what the 'perfect' enterprise start-up team should comprise of in terms of roles and characteristics. For this purpose Leslie et al in their paper *Managerial Effectiveness in a Global Context* offer 7 managerial roles (Leslie et al, 2002:11):

Informational Roles

1. Monitor: scan environments, monitor units, probe and seek information, act as corporate nerve center of incoming information.
2. Spokesperson: communicate and disseminate information with multiple levels of the internal and extra-organizational system, advocate and represent the organization.

Interpersonal Roles

3. Leader: motivate, coach, build teams, maintain corporate climate and culture, and supervise the work of others.
4. Liaison: network, coordinate, link entities, and span organizational boundaries.

¹ This is very ad hoc at this stage of the model's evolution but is sufficient to create the initial framework that will inform more real cost based research at partner institutions.

Action Roles

5. Decision maker: take action, troubleshoot, make decisions, and use power to get things done.
6. Innovator: try new approaches, seize opportunities, generate new ideas, and promote a vision.
7. Negotiator: make deals, translate strategy into action, negotiate contracts, manage conflict, and confront others.

Using the Huang et al (2008) frames of reference and the managerial roles identified by Leslie et al (2002) the educator can design effective entrepreneurial education teaching and learning activities. Allocating students to groups that have a diverse cross section of learning styles while mapping roles to learning styles, a more scientific pedagogic framework will evolve. With diverse learning styles being catered for throughout the programme the achievement of the outcomes are more likely to be realised for the groups and the individual students and participants. Further, it will allow for more individualised learner experiences and a more fertile environment for mapping professional development trajectories for learners.

Huang et al (2008) research, surprisingly, generated a clear, positive correlation between CS learning style and entrepreneurial tendencies. However, in the case of CR learning styles their results showed a negative correlation. These results are surprising in so far as the prima facie view is that entrepreneurs are much more random and disruptive, as opposed to concrete and sequential. Although it can also be argued that success in entrepreneurial ventures call for the concrete and sequential. Huang et al continue and conclude (Huang et al, 2006:13):

- 'CS style students who are practical and focus on material reality have strong entrepreneurial tendency to achieve their visionary goals
- CR style students who have strong sense of ego and focus on process have negative minds to be entrepreneurs for their concern of risk'

These conclusion are generated in terms of the individual learner and the research parameters are predicated on five motivators for learners on an entrepreneurship education programme (ibid 10):

- Need for achievement
- Need for autonomy
- Creativity tendency
- Moderate/calculated risk taking
- Drive and determination

Taking the Leslie et al (2002) managerial roles above and the associated skills and mapping onto relevant frames of reference generates the following table. This also offers, loosely, a coherent design framework for effective curriculum development and team allocation.

Frames of reference Managerial Roles	CS (Concrete Sequential) Deriving, information through direct, hands-on experience. Touchable, concrete materials	CR (Concrete Random) Receive information in an unstructured and like group discussions and multi-sensory experiences	AS (Abstract Sequential) Experimental, trial-and-error attitude, flashes of insight	AR (Abstract Random) Strong skills in working with written and verbal symbols. Grasp concepts and ideas vicariously
Monitor	√		√	√
Spokesperson				√
Leader		√		
Liaison	√	√		
Decision maker	√			
Innovator		√	√	√
Negotiator			√	

Table 3

The exercise in the table above is unstructured and open to extensive debate but aims at developing an analytical paradigm for the allocation of roles within a group based entrepreneurship education process for supporting student and general enterprise development while identifying the best pedagogic tools as per Butler and Pinto-zipp's (2006) table.

For example, assuming the team in question needs to develop its skills in monitoring and innovation, according to the table above this would generate a need to focus on CS, AS and AR learning styles for monitoring and CR, AS, AR for innovation. When the costs categories are added as above what is generated is a model for costing a suitable enterprise education programme:

Methods, media, teaching methods & practices	CS (Concrete Sequential)	AS (Abstract Sequential)	AR (Abstract Random)	CR (Concrete Random)
Cost band A	• Handouts (A) • Drill (A) • Demonstrations (A) • Orderly classroom (A)	• Mini-lectures (A) • Independent study (A) • Optional reading assignments (A) • Insist students think for themselves (A)	• Lecture (A) • Textbooks (A)	• Group discussion (A) • Concerned with mood of class (A)
Cost band B	• Workbooks (B) • Results orientated (B) • Practical lessons (B) • Projects (B) • Models (B) • Manuals (B) • Step-by-step directions (B) • Programmed instruction (B) • Direct application problems (B)	• Experiments (B) • Critical issues (B) • Problem-solving curriculum (B) • Computer and other games (B) • Trial and error discovery (B) • Stress challenges and probing questions (B)	• Audiotapes (B) • Documented evidence (B) • Study carrels (B) • Likes scope & sequence (B) • Evaluate by formal testing (B) • Intellectual debate (B) • Guide individual study (B) • Likes long-range plans (B) • Teach from a base of content expertise (B) • Supplemental reading assignment (B)	• Use media (B) • Flexible with time demands (B) • Use thematic approach to content (B) • Assign group rather than individual activities (B)
Cost band C	• Computer-aided information (C) • Hands-on practice (C)	• Simulations(C) • Interactive video (C) • Invent new ways of doing things (C)	• Develop blueprint from an idea to visualize final produce (C)	• Personalized classes (C) • Create aesthetic or interpretative products (C)

Table 4

Although the allocation in terms of cost bands is debatable, the underlying merits are clear, therefore developing the example above further, i.e. a team requiring capacity development for monitoring and with team member that favour the following learning styles CS, AS and AR. Alternatively, sub-teams can be created with these learning bias with the view to assuming the monitoring or innovation portfolios.

Applying this framework would generate possible pedagogic options such as:

Frame reference of	CS (Concrete Sequential)	AS (Abstract Sequential)	AR (Abstract Random)	CR (Concrete Random)
Cost Band A	Orderly classroom	Mini-lectures	Textbooks	Group discussion
Cost Band B	Workbooks	Computer and other games	Intellectual debate	Assign group rather than individual activities
Cost band C	Computer-aided information	Invent new ways of doing things	Develop blueprint from an idea to visualize final produce	Personalized classes

Table 5

Herod (2004) offers further refinement in terms of planning the teaching and learning methodological environment against the learning styles, by adding this loop the enterprise educator can ensure the widest impact for each cost band.

Using CS learners as an example Herod delivers the following table:

CS learners can be described as...	CS learners have natural abilities as...	CS learners work best when they...	CS learners may have difficulty with...	CS learners can stretch their style by...
• habitual • particular about their appearance • punctual • rarely giving compliments • having high expectations • disciplinarians • having keen sensory perceptions • seeing issues as black or white	• focus on details and specific results • like to work with facts • carry out tasks in a step-by-step way • plan their time • are accurate and precise • prefer working under structured conditions	• know the accepted way of doing things • are given exact directions and examples • can apply ideas in a practical, hands-on way - are given approval for specific work done • can be consistent and efficient	• choosing from many options • acting without specific directions • with change if a reason is not given • taking new approaches • dealing with opposing views • interpreting abstract ideas • relating to feelings • waiting, sitting still • answering "what if" questions	• seeing the "big picture" • not reacting to first impressions • expressing their feelings • considering the means as well as an end result • working with an organized, divergent thinker • accepting less than immediate answers or results • considering others' points of view • lowering expectations

Table 6

Similar tables could be developed for the other three styles.

Therefore in accepting the cost band table above, the curriculum design scope for each using selected aspects from Herod's table, generates a number of possibilities in terms of informing curriculum design framework. The CS learning style can be argued to be the default design for pedagogic activities, i.e. responds to structure, clarity of outcome, efficiency, etc. The demands of entrepreneurship may not be ideal for someone with CS learning preferences, however, their role within a team and potential contribution to an intrapreneurial structure, while offering support to the rest of the team, could be key to overall success of any group. It is unlikely that a CS learner can drive the innovation, without clear pedagogic focus on stretching them which will add pressure to resources and move up the cost band structure.

Enterprise education continues to present many challenges for educators and administrators alike, for the former, the lack of experience in terms of developing and managing businesses continues to be a serious short coming of designing and delivering effective entrepreneurial outcomes, while for the latter, creating an entrepreneurial ethos in the face of the historical soft funding environment has created an situation that requires extensive transformation. The changing financial arrangement at higher educational institutions in the United Kingdom and beyond, coupled to growing levels of graduate unemployment, has placed extensive pressure to deliver to concrete entrepreneurial outcomes for the students.

2. Conclusion

Therefore it can be seen that the role of the educator in entrepreneurship education falls a little outside the scope of traditional teachers. The nature of the nascent entrepreneur is formed by inner drive and moderated by the external environment; this can vary due to different geographical locations or economic imperatives. The teaching role then becomes one of facilitator. This will then have an impact on the 2 major challenges faced by the educator, firstly in pedagogy and curriculum development and secondly in organisational management and change.

Utilising Gregorc learning style delineators, educational methodologies and the cost bands outlined above as a reference base offers possibilities to model entrepreneurship learning by merging the above with both motivational drivers and informational roles to generate for each potential frame of reference not only profiles of relevant learners but informs classroom methodologies with the corresponding costing model. This then will allow not only for effective pedagogical development in both class room and group formation academia but also be based within a notional costing parameter. This allows for potentially a greater degree of success within the nascent entrepreneurial groups but also offers a strategic fit with the financial constraints within HE establishments.

3. References

- Butler, T. J. and Pinto-zipp, G. (2006). Students' learning styles and their preferences for online instructional methods, *Journal of educational technology systems*, 34(2), p. 199-221.
- Charney, A and Libecap, G.D. (2000). *Impact of Entrepreneurship Education. Insights* – Kauffman Research Series. Kansas City: Kauffman Center.
- Claxton, S. C, and Murrell, P. H. (1987). Learning styles: Implication for improving educational practices. *ASHE-ERIC Higher Education Report No 4*.
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED293478.pdf> (accessed 1 April 2012)
- Heeboll, J. (1997). Can Entrepreneurship be Taught? A Danish Case Study. *Industry and Higher Education*, Vol.11, No.3, pp. 171-73.
- Herod, L. (2004) Learning Styles and Strategies. Winnipeg: Adult Learning & Literacy.
http://www.edu.gov.mb.ca/acl/all/publications/learning_styles_and_strategies_aug_2004.pdf (accessed 28 July 2012)
- Huang, D.W.; Choi, J.; and Yoo, S.J. (2008). *Learning Style and Entrepreneurial Tendency*. Chicago: Illinois - Technology and Entrepreneurship Education Laboratory
- Leslie, J.B., Dalton, M., Ernst, C., and Deal, J. (2002). *Managerial Effectiveness in a Global Context*. Greenboro: Center for Creative Leadership.
http://www.ccl.org/leadership/pdf/publications/ccl_managerialeffectiveness.pdf (accessed 27 October 2012)
- Lukovszki, L. (2011). Entrepreneurial traits - or what makes an entrepreneur. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, Vol. 42 Issue 11, p16-30,
- Mullins, J and Komisar, R (2009). *Getting to Plan B: Breaking Through to a Better Business Model*. Massachusetts: Harvard Business Press
- OECD: Centre for Entrepreneurship, SMEs and Local Development (2009). *The Impact of the Global Crisis on SME and Entrepreneurship Financing and Policy Responses*. Paris: OECD.
- QAA (2012) Enterprise and Entrepreneurship Education. Draft for Consultation
http://www.qaa.ac.uk/Publications/InformationAndGuidance/Documents/EE_Draft_Guidance.pdf (accessed 27 October 2012)
- World Economic Forum (2009) *Educating the Next Wave if Entrepreneurs – A Report of the Global Education Initiative*. Davos: WEF.
https://members.weforum.org/pdf/GEI/2009/Entrepreneurship_Education_Report.pdf (accessed 1 April 2012)



El alumnado autóctono ante la inmigración: influencia de las experiencias familiares como emigrantes en la relación con sus compañeros inmigrantes

Native Students and immigration: Influence of family experiences as emigrants in the relationship with their immigrant school partners

David-José Villén García-Galán,

Tomas Sola Martínez,

Francisco Javier Hinojo Lucena,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 09 de mayo de 2013

Fecha de revisión: 17 de julio de 2013

Fecha de aceptación: 25 de julio de 2013

Villén, D.J., Sola, T., y Hinojo, F.J. (2013). El alumnado autóctono ante la inmigración: influencia de las experiencias familiares como emigrantes en la relación con sus compañeros inmigrantes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 106 – 121.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

El alumnado autóctono ante la inmigración: influencia de las experiencias familiares como emigrantes en la relación con sus compañeros inmigrantes

Native Students and immigration: Influence of family experiences as emigrants in the relationship with their immigrant school partners

David-José Villén García-Galán, davidvillen@ugr.es

Tomas Sola Martínez, tsola@ugr.es

Francisco Javier Hinojo Lucena, fhinojo@ugr.es

Universidad de Granada, España

Resumen

Este artículo tiene su origen en una investigación sobre la percepción de los estudiantes autóctonos de Formación Profesional respecto a la presencia de compañeros inmigrantes en estos estudios. Los autores se han planteado descubrir si la percepción que sobre la inmigración tienen los estudiantes autóctonos está influida por la existencia de familiares emigrantes. Para ello hemos creado y aplicado un cuestionario sobre una muestra de medio millar de estudiantes de la provincia de Granada. Hemos contemplado variables referidas a la inmigración en general, al alumnado inmigrante en Formación Profesional y a los inmigrantes en el ámbito laboral. Algunas de las conclusiones más relevantes nos indican que el alumnado con familiares emigrantes ofrece una valoración más positiva sobre los inmigrantes, siendo más proclives a que éstos se integren; en cambio el alumnado sin familiares emigrantes ven más a los inmigrantes como problema y prefieren mantenerse más alejados de ellos.

Abstract

The origin of this article is some research carried out on the perception of native students of Vocational Training Studies about the presence of immigrant partners in these courses. The authors mean to find out whether their perception of immigration is influenced by the existence of their possible emigrant relatives. To achieve that goal, we have created and used a questionnaire on a sample of a population of half a thousand students in the province of Granada. We have taken into account variables referred to immigration in general, to immigrant students in Vocational Training Studies and, finally, to immigrant people in working places. Some of the most relevant conclusions point out that students with emigrant relatives have a more positive view of immigrant people and try to make possible their integration. However, students without emigrant relatives tend to see emigrant people as a problem and prefer to keep away from them.

Palabras clave

Formación Profesional; Inmigración; Diversidad; Familia; Convivencia Escolar.

Keywords

Vocational Educational Training (VET); Immigration; Diversity; Family; School Coexistence.

1. Introducción

La Educación es un instrumento esencial para conseguir la participación de todas las personas en la Sociedad. La Atención a la Diversidad se convierte en una preocupación de la escuela por atender a aquellos estudiantes, que por distintos motivos, son considerados como especiales, extraordinarios, distintos. La Diversidad, como elemento natural del ser humano, se expresa de distintas formas.

El proceso migratorio en España ha alcanzado una dimensión considerable en los últimos años. La Sociedad está dando respuesta a esta situación mediante el reconocimiento de Derechos a las personas inmigrantes como miembros de la misma. Estos Derechos también se reconocen en el ámbito educativo. Así, las personas inmigrantes (incluyendo sus descendientes) son usuarias de los servicios públicos educativos.

Dado el actual proceso de inmigración, las etapas educativas con mayor presencia de alumnos inmigrantes son Primaria y Secundaria Obligatoria. Además, y en los últimos años, se comprueba un aumento considerable del alumnado inmigrante en etapas educativas no obligatorias y en concreto en los Ciclos Formativos de Formación Profesional. Sola Martínez (2002; 31) plantea que “en la actualidad aparecen en nuestras aulas otras fuentes de Diversidad determinadas por el multiculturalismo social, consecuencia de la escolarización de ciudadanos procedentes de otras culturas”.

En el contexto de la Formación Profesional se pone de manifiesto, de una forma directa y expresa, problemáticas sobre los distintos puntos de vista que en torno al fenómeno de la inmigración existen en la sociedad. La posibilidad de que las relaciones entre la población autóctona y la población inmigrante sean de tipo consensual, de tipo problemáticas o de tipo conflictivas depende de la coincidencia o no de las opiniones de las distintas poblaciones (Navas, 2004). En concreto la Formación Profesional es un contexto escolar donde entra en “competencia” el alumnado (el inmigrante y el autóctono) para la obtención de un puesto de trabajo y para un momento temporal muy cercano.

A pesar de que el pluralismo cultural es valorado de forma positiva como un valor enriquecedor para la convivencia y capaz de promover en los alumnos actitudes de tolerancia y respeto¹, se constata que, compartiendo la opinión de Ainscow (2005), “los procesos de exclusión en la educación son consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad”, y la de López Melero (2008,53) de que existen Barreras Culturales de tipo conceptuales y actitudinales que están impidiendo el aprendizaje a las personas diferentes.

Por todo ello resulta de importancia profundizar en el conocimiento del posicionamiento del alumnado autóctono ante la presencia de personas inmigrantes en los Ciclos Formativos de Formación Profesional.

2. Objetivos

Son numerosas las investigaciones que centran su atención en el punto de vista del alumnado inmigrante².

Pero, aquí pretendemos centrarnos en la visión del alumnado autóctono ante el fenómeno de la Inmigración y ante la presencia de compañeros inmigrantes en el aula. Nuestro ámbito de estudio son las enseñanzas de Formación Profesional Inicial: una etapa no obligatoria del Sistema Educativo con finalidades Profesionales y en las que se encuentra próximo el acceso al competitivo mundo laboral.

¹ Véase el informe “La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España” elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

² Una de las últimas investigaciones en este sentido es la realizada por el Colectivo IOE (2010): Discursos de la población migrantes en torno a su instalación en España. Exploración cualitativa. Centro de Investigaciones Sociológicas. Colección Opiniones y Actitudes nº 64. 2010 Madrid.

Queremos comprobar si el alumnado autóctono manifiesta actitudes de rechazo a los inmigrantes dentro del Sistema Educativo. Creemos que si el alumno autóctono tiene experiencias personales como emigrante (propias o de su familia) éstas pueden influir en la consideración hacia los inmigrantes actuales.

En nuestra investigación hemos profundizado en el conocimiento de las relaciones entre los alumnados autóctonos e inmigrantes en el marco de la Formación Profesional Inicial. Nuestro análisis aborda la percepción que tiene del alumnado autóctono sobre sus compañeros inmigrantes; y en concreto si el hecho de que el alumnado autóctono tenga o haya tenido familiares emigrantes influye en la percepción sobre la inmigración.

3. La inmigración en España

El mundo actual está cambiando debido a las transformaciones políticas, sociales y económicas que se están desarrollando. Esto ha dado lugar a un proceso migratorio hacia los países denominados Occidentales. Destaca sobre todo aquella inmigración que tiene motivaciones económicas.

En el caso de España, la migración económica tiene como procedencia distintas zonas geográficas, principalmente: Europa del Este, Sudamérica, China, Magred y África Subsahariana. En las últimas décadas, se ha producido un aumento de la presencia de población extranjera³: desde el 1% en 1991 hasta el 12,09% en 2012 del total de la población en España (Padrón de Municipal de 2012), alcanzando la población extranjera la cifra de 5.711.040 personas de un Total de 47.212.990 personas en España. Vemos que la población extranjera ha incrementado su presencia en España de forma considerable, multiplicando en 2012, por cinco su volumen con respecto a principio de este siglo.

4. Revisión bibliográfica

Sobre las repercusiones del fenómeno de la Inmigración existen estudios que plantean su incidencia sobre la sociedad. En España se desarrolló en 1987 el "Seminario sobre Interculturalismo y Educación" que sirvió para presentar los resultados del Proyecto Europeo "Educación y desarrollo cultural de los migrantes"; y en 1992 se realizó el informe "La Educación Intercultural en España" por parte del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Desde los años 90 cabe destacar distintos trabajos de revisión bibliográfica referida a la educación intercultural: el realizado por Bartolomé y otros (1999), el del Centro de Investigación y Documentación Educativa (1998), o la revisión incluida en el informe "La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España" (Muñoz-Repiso, M; Alfaya, J. y Fernández, 2005).

El informe "La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España" del CIDE (2005) ponía de manifiesto la escasez de un corpus de investigación formulado a partir de una delimitación precisa del enfoque intercultural de la educación, del que se extraía como una de sus conclusiones la existencia de obstáculos para acceder a la Educación Secundaria.

La presencia de personas inmigrantes en el sistema educativo es abordada en diversidad de trabajos desde un punto de vista donde la inmigración es generadora de conflictos y problemas: estos estudios destacan los componentes "problemáticos" de alumnado inmigrante, como en Colectivo IOE (2007), Messeguer y Sosvilla (2005), Fernández Batanero (2006), Cabala (2000). Por el contrario, se plantea que la inmigración deje de ser motivo de marginación para ser factor de enriquecimiento humano en Sánchez y Ordoñez (1997), Abad (2006), Weinstein (2002))

Desde el punto de vista de las personas autóctonas, se analiza el fenómeno de la presencia de inmigrantes en distintos ámbitos, incluido el educativo. Trabajos referidos a esto se recogen en Colectivo IOE (2005, 2007), Campo (2004), Méndez (2006), Jiménez Bautista (2006), González

³No obstante, cuando hablamos de extranjeros que residen en España, existen diferencias, ya que no todos los extranjeros se conceptúan como inmigrantes. El concepto "inmigrante" se asigna a aquellos extranjeros no deseados, con aquellos que pueden ser objeto de recibir un trato considerado como discriminatorio.

(1998), Gil y Pastor (2003), Análisis Sociológicos, Económicos y Políticos (1998), Miguel y Carvajal (2007), Frigedo y Diker (2003), Campoy y Aranda (2005), Rodríguez y Ramírez (2006), Briceño (2004).

Si hemos de referirnos a la consideración que sobre la inmigración tienen las personas autóctonas, no podemos dejar de observar la importante influencia que tienen los medios de comunicación para la formación de estas opiniones (Vázquez, 1999) o los condicionantes históricos en la formación de la imagen del inmigrante (Martín, 2001).

5. Metodología

5.1. Objetivo

Con este estudio nos hemos planteado descubrir si la percepción que sobre la inmigración tienen los estudiantes autóctonos está influida por la existencia de familiares emigrantes.

5.2. Población

El sistema educativo español está estructurado por etapas: desde la Educación Infantil hasta la Universitaria. Esta Investigación interviene en la etapa educativa postobligatoria de Formación Profesional. El ámbito geográfico de análisis es la Provincia de Granada (España). La población a investigar se corresponde con el alumnado autóctono de Formación Profesional en la Provincia de Granada.

Alumnado Ciclos Formativos. Provincia Granada			
	Público	Privada	Total
Grado Medio	4.775	1.935	6.710
Grado Superior	4.809	2.074	6.983
Total	9.584	4.009	13.693

(Fuente: Junta de Andalucía)

Tabla 1

En esta provincia existen cincuenta y cinco centros educativos en los que se imparten ciclos formativos de Formación Profesional.

En cuanto al número de alumnos y alumnas que cursan Formación Profesional, en la Provincia de Granada ascendieron en el curso 2011/2012 a la cantidad de 13.693 (9.584 y 4.009 en IES públicos y privados, respectivamente)

5.3. Muestra

Dadas las características de esta población y los objetivos del estudio, los investigadores realizaron un Muestreo por Conveniencia. En este análisis se constata que todos los integrantes de la muestra proporcionan información útil para atender a los objetivos fijados. Para ello se aplicaron varios criterios de selección de la muestra: Geográfico (*Área Metropolitana, Norte, Costa*), Titularidad Centro Educativo (*Público, Privado*), Número de Alumnos matriculados, presencia de trabajadores inmigrantes en sector económico.

La muestra seleccionada incluye alumnado de los siguientes Ciclos Formativos, tanto de Grado Medio como de Grado Superior:

Ciclos Formativos de Grado Superior Muéstrales	Ciclos Formativos de Grado Medio Muéstrales
Administración de Sist. Informáticos en Red	Atención Sociosanitaria
Administración y Finanzas	Carrocería
Animación de Act. Físicas y Deportivas	Cocina y Gastronomía
Des. Proy. Urbanísticos y Op.Topográficas	Comercio
Desarrollo y Aplicación de Proy. Construcción	Cuidados Auxiliares de Enfermería
Educación Infantil	Electromecánica de Vehículos
Guía, Información y Asistencias Turísticas	Equipos Electrónicos de Consumo
Laboratorio de Diagnóstico Clínico	Estética Personal Decorativa
Prevención de Riesgos Profesionales	Gestión Administrativa
	Instalaciones Eléctricas y Automáticas
	Peluquería
	Servicios en Restauración
	Sistemas Microinformáticos y Redes

Tabla 2

A partir de esta selección, durante la primavera de 2012 se procedió a la fase de Trabajo de Campo acudiendo a centros educativos de Granada, Motril y Baza. La totalidad del alumnado participante fue de 577 alumnos y alumnas. Éstos fueron los que accedieron voluntariamente a la cumplimentación del cuestionario.

Al aplicar el criterio “tener familiares emigrantes” hemos dividido la muestra en dos grupos: *Alumnado que sí tiene familiares emigrantes (SFE)* y *alumnado que no tiene familiares emigrantes (NFE)*

5.4. Variables

La incorporación de personas inmigrantes a las aulas de Formación Profesional Inicial es una Realidad Social. En esta realidad participan una pluralidad de sujetos: profesorado, orientadores/as, alumnado autóctono, alumnado inmigrantes, administración, empresas, familiares,... De las personas que intervienen en esa realidad, centramos nuestra atención en el “alumnado autóctono”. Hemos considerado al alumnado autóctono como las unidades de observación y algunas de sus características y sus percepciones como variables:

- Variable 1: **Motivos para la inmigración**
- Variable 2: **Perfil social y económico de las personas inmigrantes**
- Variable 3: **Contribución de los inmigrantes a la economía.**
- Variable 4: **Atención estatal a los inmigrantes.**
- Variable 5: **Integración de los inmigrantes en la sociedad.**
- Variable 6: **Dimensión de la inmigración.**
- Variable 7: **Tipo de relaciones con Inmigrantes**

- Variable 8: **Motivos de la presencia de inmigrantes en F.P.**
- Variable 9: **Valoración presencia inmigrantes en F.P.**
- Variable 10: **Nivel formativo de los inmigrantes en F.P.**

- Variable 11: **Relaciones con inmigrantes en el ámbito laboral**
- Variable 12: **Influencia de la inmigración en el mercado de trabajo**
- Variable 13: **Competencia laboral con los inmigrantes.**

Tabla 3

5.5. Instrumento

Para el Trabajo de Campo se elaboró un cuestionario que fue sometido a un Juicio de Expertos compuestos por: cuatro profesores de la Universidad de Granada, uno de la Universidad de Castilla-La Mancha, dos Profesores de Educación Secundaria y por un Asesor de Formación Profesional del Centro del Profesorado de Granada. Además, este cuestionario inicial fue pasado a un Grupo de Control formado por seis estudiantes de Formación Profesional. Tras las oportunas consideraciones, el cuestionario fue reformulado. Con las necesarias instrucciones, cuatro personas aplicaron el cuestionario en los distintos centros educativos durante un breve intervalo de tiempo. Los cuestionarios tuvieron carácter voluntario y anónimo.

El cuestionario implicaba que el informante tenía que valorar una serie de ítems. La mayoría de éstos consistían en una escala de acuerdo de tipo Likert admitiendo cuatro valores: Total desacuerdo (1), Poco acuerdo (2), Acuerdo (3) y Total Acuerdo (4). Incluía los siguientes apartados: Identificación del centro educativo, datos sociopersonales del informante, El fenómeno de la Inmigración, Relaciones con Inmigrantes, Inmigración y Educación, Inmigración y Mercado de Trabajo y Conceptualización de los Inmigrantes.

Una vez tabulados los datos de los 577 cuestionarios se excluyeron aquellos que tenían marcada la opción "SI" ante el ítem "Eres inmigrante". De esta forma quedaron 541 cuestionarios correspondientes a los informantes que se consideraban como "No Inmigrante", y que en esta investigación los consideramos como Alumnado Autóctono.

Para medir el grado de fiabilidad se calculó el coeficiente α de Cronbach, cuyo valor se muestra a continuación:

Estadístico de Fiabilidad	
Alfa de Cronbach	Nº de Elementos
0,717	74

Tabla 4

Teniendo en cuenta que si el valor de este índice es igual o superior a 0,70 se puede decir que el instrumento resulta coherente; de esta forma, con un resultado de α igual a 0,717 el cuestionario tiene consistencia interna y por tanto otorga fiabilidad a los resultados.

6. Resultados

6.1. Variable 1: Motivos para la inmigración

Existen una serie de Teorías explicativas sobre los motivos que originan los procesos migratorios. Una de esas teorías es la de Expulsión/Atracción (Push/Pull) de los migrantes. Con estos dos ítems podemos avanzar sobre la opinión que tiene el alumnado autóctono sobre los motivos que dieron lugar al fenómeno de la inmigración. Queremos descubrir si el alumnado cuando piensa en la inmigración la identifica con la de tipo económico.

Variable: Motivos para la inmigración (Medias)		
Ítem Cuestionario	SFE	NFE
HUY Los inmigrantes vienen a España huyendo de la pobreza	3,06	3,00
VEN Los inmigrantes han venido a trabajar	2,70	2,65
Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)		

Tabla 5

Observamos que los alumnos entienden que la inmigración actual es por naturaleza económica, siendo los SFE los que más de acuerdo están con esta percepción.

6.2. Variable 2: Perfil socioeconómico de las personas inmigrantes

La realidad es percibida de forma subjetiva por las personas. Con esta variable queremos conocer la imagen que el alumnado autóctono tiene de los inmigrantes. Esta percepción del alumno influye en la actitudes hacia las personas inmigrantes. El alumnado NFE está más de acuerdo con que los inmigrantes son la gente más pobre de sus países de origen, aunque reconocen en menor medida las diferencias culturales. Respecto al perfil social de los inmigrantes, vemos que el alumnado SFE tiene una valoración más positiva sobre los inmigrantes. Otorgan una mejor valoración a características personales de índole positivo como: Inteligentes, Agradecidos, Disciplinados, Abiertos y sociables, Respetuosos y Trabajadores. En cambio, el alumnado NFE otorga una mayor valoración a aquellas características personales de índole negativo: Desconfiados, Traicioneros y Agresivos.

Variable: Perfil social y económico de los inmigrantes (Medias)			
Ítem Cuestionario		SFE	NFE
POB	Los inmigrantes son la gente más pobre de sus países de origen	2,27	2,33
GEN	Los inmigrantes son gente trabajadora	2,75	2,74
CUL	Algunos de los inmigrantes que viven en España tienen una cultura distinta a la española	2,60	2,45
DES	Según tu opinión, los inmigrantes son Desconfiados	2,72	2,84
TRA	Según tu opinión, los inmigrantes son Traicioneros	2,48	2,64
INT	Según tu opinión, los inmigrantes son Inteligentes	2,67	2,62
AGR	Según tu opinión, los inmigrantes son Agradecidos	2,69	2,52
DIS	Según tu opinión, los inmigrantes son Disciplinados	2,37	2,32
ABI	Según tu opinión, los inmigrantes son Abiertos, sociables	2,30	2,15
AGR	Según tu opinión, los inmigrantes son Agresivos	2,42	2,55
RES	Según tu opinión, los inmigrantes son Respetuosos	2,42	2,37
TRA	Según tu opinión, los inmigrantes son Trabajadores	2,79	2,75
<i>Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)</i>			

Tabla 6

6.3. Variable 3: Contribución de los inmigrantes a la economía.

La presencia de personas inmigrantes en un país tiene incidencia en sus estructuras socioeconómicas, y por ello queremos conocer la percepción que tiene el alumnado autóctono sobre las contribuciones positivas y/o negativas a la economía del país.

Para ello, en el cuestionario hemos introducido cinco ítems. Tres de ellos se concretan en la valoración de contribuciones positivas de los inmigrantes a la Sociedad, mientras que los otros dos se refieren a problemas.

Los resultados nos ofrecen una percepción diferenciada del alumnado. El grupo de estudiantes SFE reconocen una mayor contribución a la economía por parte de los inmigrantes: mejor valoración en IAE, IAR y APR. En cambio para los ítems con referencias negativas a la inmigración los estudiantes NFE dan mayor valoración a: IPR y IDE.

Variable: Contribución de los inmigrantes a la Sociedad (Medias)			
Ítem Cuestionario		SFE	NFE
IAE	Los inmigrantes ayudan a que mejore la economía española	1,94	1,87
IAR	Los inmigrantes nos ayudan a generar riqueza y progreso	2,03	1,95
IPR	Los inmigrantes son un problema para nuestro país	2,14	2,28
APR	Podemos aprender muchas cosas positivas de los inmigrantes	2,73	2,63
IDE	Los inmigrantes generan problemas de delincuencia, ...	2,67	2,82
<i>Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)</i>			

Tabla 7

6.4. Variable 4: Atención estatal a los inmigrantes.

Uno de los debates que surgen en torno los fenómenos migratorios es la atención que el Estado presta a los inmigrantes, sobre el grado de cobertura en servicios públicos y sobre la adquisición y ejercicio de derechos.

La población en España, tanto española como extranjera, disfruta de Derechos derivados del Estado del Bienestar. Con esta variable queremos conocer la conformidad o disconformidad del alumnado autóctono para que los inmigrantes disfruten de los mismos Servicios Públicos; máxime cuando algunos pueden entender este disfrute en un escenario de competencia por unos recursos públicos limitados.

Para esta variable hemos creado dos ítems con sentido negativo y seis ítems con sentido positivo.

De nuevo comprobamos que la circunstancia de tener “familiares emigrantes” determinada la percepción que se tiene sobre la inmigración. Los estudiantes NFE hacen una valoración más alta de los ítems negativos: IAB y EST. Por el contrario el alumnado SFE valora más positivamente ítems que favorecen la integración: IDE, IGU, SUB, ACC, SAN, y EDU.

Variable: Atención Estatal a los Inmigrantes (Medias)		
Ítem Cuestionario	SFE	NFE
IDE * Los inmigrantes deben tener nuestros "mismos derechos"	2,97	2,84
IAB * Los inmigrantes abusan de la Sanidad, Educación, ...	2,63	2,70
EST * El Estado dedica mucho dinero a los inmigrantes	2,90	3,01
IGU ** Creo que los inmigrantes que están en España deben tener Igualdad de condiciones para trabajar	1,25	1,31
SUB ** Creo que los inmigrantes que están en España deben tener derecho al cobro del subsidio desempleo	1,35	1,41
ACC ** Creo que los inmigrantes que están en España debentener derecho al Acceso a Funcionario	1,43	1,46
SAN ** Creo que los inmigrantes que están en España debentener derecho a la Sanidad	1,10	1,13
EDU ** Creo que los inmigrantes que están en España deben tener derecho a la Educación	1,03	1,08
*Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)		
**Si (1), No (2)		

Tabla 8

6.5. Variable 5: Integración de los inmigrantes en la sociedad.

Las relaciones de las personas inmigrantes con la sociedad receptora pueden atender a distintos modelos. Sin entrar a definir estas relaciones en términos de multiculturalidad, interculturalidad, aculturación,... resulta de interés conocer la percepción que tiene el alumnado autóctono sobre algunos aspectos de estas relaciones.

Los ítems propuestos atienden tanto a la disposición de los inmigrantes para integrarse como a las dificultades que tienen.

El alumnado NFE está más de acuerdo con posición excluyente de los inmigrantes: PRE, VIV, y NQU; mientras que aquellos que “tienen familiares emigrantes” están más de acuerdo con que los inmigrantes “se esfuerzan por integrarse” (ESF) y “deberían adaptarse a nuestra cultura” (ADA).

No hemos encontrado diferencias significativas entre los dos grupos de alumnos en relación a su valoración con los ítems BIE ni DIF.

Variable: Integración de los Inmigrantes en la Sociedad (Medias)		
Ítem Cuestionario	SFE	NFE
PRE Los inmigrantes prefieren relacionarse solo entre ellos	2,39	2,54
VIV Los inmigrantes deben vivir en barrios "reservados" para ellos	1,52	1,72
ESF Los inmigrantes se esfuerzan por integrarse	2,56	2,44
ADA Los inmigrantes debería adaptarse a nuestra cultura	3,26	3,14
NQU Los inmigrantes no quieren integrarse con nosotros	2,08	2,23
BIE Mis amigos, mis vecinos, ... hablan bien de los inmigrantes	2,06	2,09
DIF A los inmigrantes les resulta difícil vivir entre nosotros	2,44	2,43
Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)		

Tabla 9

6.6. Variable 6: Dimensión de la inmigración.

El fenómeno migratorio ya tenía un carácter estructural antes de que nos diésemos cuenta de la globalización del mundo actual.

Con la variable “Dimensión de la Inmigración” queremos comprobar si el alumnado autóctono considera la inmigración actual como un proceso de tipo coyuntural o de tipo estructural. Además, la percepción que tengan los autóctonos sobre la dimensión cuantitativa de la inmigración puede influir en el grado de aceptación del fenómeno.

El criterio “tener familiares emigrantes” discrimina al alumnado autóctono: Por un lado el que manifiesta SFE percibe más el carácter estructural de la inmigración. El grupo de estudiantes NFE otorga una mayor dimensión cuantitativa al volumen de inmigrantes.

Variable: Dimensión de la Inmigración (Medias)			
Ítem Cuestionario		SFE	NFE
SIE	* La inmigración es un fenómeno que siempre ha existido en España	3,09	2,87
NUM	** El número de inmigrantes que viven en España es ...	1,63	1,55
(*) Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)			
(**) Es excesivamente alto (1), Es numeroso (2), Es normal (3), Es pequeño (4)			

Tabla 10

6.7. Variable 7: Tipo de relaciones con Inmigrantes

Del ámbito personal del alumnado autóctono nos interesa conocer la intensidad, tipo y valoración de las relaciones que han podido mantener con personas inmigrantes. Creemos que la “cercanía” y “experiencias” con inmigrantes condicionan las actitudes que se adopten ante ellos.

Con la variable “tipo de relaciones con inmigrantes” queremos conocer los ámbitos en los que el alumnado autóctono se relaciona con inmigrantes, así como su frecuencia.

Comprobamos que el alumnado SFE mantiene una mayor frecuencia de relaciones con los inmigrantes; y reconocen en mayor medida que han participado en todos los tipos de relaciones indicados (vecindad, compañeros de trabajo, familiares, en el colegio, instituto, de amistad y sentimentales).

Por el contrario, el alumnado NFE manifiesta en mayor medida que prefiere mantenerse alejado de los inmigrantes (ALE)

Variable: Tipo de Relaciones con los Inmigrantes (Medias)			
Ítem Cuestionario		SFE	NFE
FRE	* ¿Con qué frecuencia te relacionas con inmigrantes en la actualidad?	2,29	2,59
VEC	** Con Inmigrantes he tenido relaciones de vecindad.	1,45	1,54
TRA	** Con Inmigrantes he tenido relaciones de compañeros de trabajo	1,50	1,62
FAM	** Con Inmigrantes he tenido relaciones familiares	1,71	1,90
COL	** Con Inmigrantes he tenido relaciones en el colegio, instituto	1,08	1,13
AMI	** Con Inmigrantes he tenido relaciones de amistad	1,26	1,39
SEN	** Con Inmigrantes he tenido relaciones sentimentales	1,89	1,94
ALE	*** Prefiero mantenerme "alejado" de los inmigrantes	1,79	2,11
* Todos o casi todos los días (1), Al menos una vez a la semana (2), Al menos una vez al mes (3), Casi nunca / nunca (4)			
** Si (1), No (2)			
*** Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)			

Tabla 11

6.8. Variable 8: Motivos de la presencia de inmigrantes en F.P.

La presencia de inmigrantes en los Ciclos de Formación Profesional es una realidad que se está consolidando en los últimos años.

Siendo una etapa educativa de carácter no obligatorio, nos interesa conocer la creencia que tienen el alumnado autóctono sobre los motivos que dan lugar a que un alumno inmigrante se matricule en F.P. y también la creencia sobre la propensión de éstos al abandono educativo.

De esta forma hemos introducido diversos ítems que abordan el grado de aceptación al inmigrante, la percepción del abandono escolar y la respuesta de orientación que pueden recibir desde el Instituto.

Continuando con el análisis de las medias, observamos que la mayor diferencia de valoración se obtiene en el ítem DEJ, en el que el alumnado SFE está más de acuerdo. Por otro lado, en alumnado NFE sí está más de acuerdo en el ítem NOC.

Los estudiantes SFE están más de acuerdo con que la presencia de inmigrantes en FP es porque no tienen trabajo, además de ser más de la opinión de la orientación de éstos hacia los estudios de FP.

Variable: Motivos de la presencia de inmigrantes en F.P. (Medias)			
	Ítem Cuestionario	SFE	NFE
ABA	Los inmigrantes abandonan pronto la escuela para ponerse a trabajar	2,90	2,86
DEJ	Aunque me puedan quitar un trabajo, deben dejar estudiar FP a los inmigrantes	2,70	2,49
ESO	Después de la ESO, a la mayoría de los inmigrantes se les orienta para hacer FP en lugar de Bachillerato	2,44	2,36
BAC	Después de Bach. a la mayoría de los inmigrantes se les orienta para hacer FP en lugar de la Universidad	2,36	2,30
NOC	A la mayoría de los inmigrantes les basta con trabajos no cualificados, no quieren formarse con otro trabajo.	2,71	2,79
DEJ	Creo que la mayoría de inmigrantes dejarían la FP si encontrasen un trabajo	3,15	3,04
TOD	Creo que los inmigrantes estudian FP porque todavía no han encontrado trabajo	2,68	2,64
Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)			

Tabla 12

6.9. Variable 9: Valoración presencia inmigrantes en F.P.

Con esta variable pretendemos conocer la percepción del alumnado autóctono sobre la incidencia de los inmigrantes en Formación Profesional.

Queremos comprobar la aportación que realizan las personas inmigrantes a la dinámica de clase. Por ello, hemos incorporado ítems que plantean la posible influencia positiva o negativa en clase o al prestigio del centro educativo. Así mismo, incluimos dos ítems que atienden a la relación del profesorado y del resto del alumnado con los alumnos inmigrantes.

Hay dos ítems en los cuales se manifiestan las mayores diferencias: Por un lado son los estudiantes NFE los que más de acuerdo están con PRE; y por contra, son los estudiantes SFE los que más de acuerdo están con VEO.

Variable: Valoración presencia de inmigrantes en F.P. (Medias)			
	Ítem Cuestionario	SFE	NFE
POS	La presencia de inmigrantes en las escuelas es positiva y enriquecedora	2,43	2,44
PRE	La presencia de alumnos inmigrantes afecta negativamente al prestigio del centro	1,67	1,83
DIF	Los alumnos inmigrantes dificultan la dinámica de clase	1,93	1,99
PRO	El profesorado presta mayor atención a los inmigrantes	2,06	2,13
VEO	Vejo a un compañero inmigrante de la misma forma que a los demás	3,20	2,94
Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)			

Tabla 13

6.10. Variable 10: Nivel formativo de los inmigrantes en F.P.

Las personas inmigrantes son objeto de estereotipos, generalmente con connotaciones negativas. En muchas ocasiones, estos estereotipos son fruto del desconocimiento. Uno de estos estereotipos es el bajo nivel formativo y cultural de los inmigrantes.

En el análisis de los dos ítems vemos que el alumnado NFE está más de acuerdo con INS.

Variable: Nivel Formativo de los inmigrantes en F.P. (Medias)		
Ítem Cuestionario	SFE	NFE
PPR Los alumnos inmigrantes están peor preparados que los autóctonos	2,33	2,34
INS Creo que la mayoría de los inmigrantes tienen insuficientes conocimientos para hacer F.P.	1,89	2,06
Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)		

Tabla 14

6.11. Variable 11: Relaciones con inmigrantes en el ámbito laboral

En un análisis de la presencia de inmigrantes en Formación Profesional resulta necesario incluir, en el mismo, aspectos relacionados con el ámbito laboral. Por ello, hemos introducido las siguientes variables. Una, nos ofrecerá información sobre los deseos del alumnado autóctono respecto a sus futuras relaciones con inmigrantes en el ámbito laboral; otra variable, sobre la opinión respecto al tipo de influencia que implica la presencia de inmigrantes en el mercado de trabajo, en términos de nivel salarial, nivel de desempleo, de cualificación, de trabajo "sin derechos", ... Otra variable se enmarca en las relaciones de posible competencia entre autóctonos e inmigrantes en el mercado de trabajo: planteamos conocer los deseos de preferencia del alumnado autóctono sobre los inmigrantes en el mercado laboral, y la creencia que puede tener el alumnado autóctono respecto al comportamiento del empresariado en el momento de la contratación.

Los estudiantes SFE tienen una mayor predisposición para la integración de las personas inmigrantes en el ámbito laboral, observando que están más de acuerdo con COM, JEF y ATE.

En cambio, los estudiantes que NFE están más de acuerdo que los otros respecto a REN.

Variable: Relaciones con inmigrantes en el ámbito laboral (Medias)		
Ítem Cuestionario	SFE	NFE
COM Me da igual tener como compañero de trabajo a un inmigrante	3,28	3,14
JEF Me da igual tener un Jefe inmigrante	2,90	2,71
ATE Me da igual ser atendido por un inmigrante en un comercio	3,25	3,01
REN Quiero que los inmigrantes, para poder trabajar, renuncien a su "cultura"	1,75	1,85
Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)		

Tabla 15

6.12. Variable 12: Influencia de la inmigración en el mercado de trabajo

Son los estudiantes SFE los que más de acuerdo están con que la llegada de los inmigrantes "beneficia a los empresarios" (BEN) y con que "perjudica a los trabajadores" (PER). En cambio, el alumnado NFE está más de acuerdo con BAF y NPR.

Variable: Influencia de la inmigración en el mercado de trabajo (Medias)		
Ítem Cuestionario	SFE	NFE
BAJ Los inmigrantes hacen que bajen los sueldos de los españoles	2,84	2,95
NPR Los inmigrantes que llegan a España no están preparados para trabajos cualificados	2,41	2,57
BEN La llegada de inmigrantes beneficia a los empresarios	3,05	2,93
PER La llegada de inmigrantes perjudica a los trabajadores	3,12	3,09
PAR Los inmigrantes hacen que aumente el "paro" entre los españoles	3,14	3,15
Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)		

Tabla 16

6.13. Variable 13: Competencia laboral con los inmigrantes.

Con la variable "Competencia laboral con los inmigrantes" pretendemos situar al alumnado autóctono ante su futura incorporación al mercado de trabajo, momento en el cual tendrá que competir con otras personas, incluidos los inmigrantes. Queremos conocer la posición del alumno autóctono respecto al acceso en condiciones de igualdad al mercado de trabajo, sin que exista discriminación alguna.

Observamos que los estudiantes SFE son más del deseo de que las empresas contraten antes a un español que a un inmigrante (ESP), aunque en casos de crisis (CRI) esta preferencia se manifiesta más en el grupo de los que NFE. Además de esta preferencia, este último grupo reconoce más oportunidades de trabajo ante los inmigrantes (OPO) y, en mayor medida, creen que en la profesión para la que estudian hay muchos inmigrantes (MUC).

En la situación propuesta de un anuncio de trabajo excluyente para extranjeros (ANU), el alumnado SFE tiende más a considerarlo como discriminatorio; mientras que el alumnado NFE tiende más a considerarlo como justificado el anuncio.

Variable: Competencia laboral con los inmigrantes (Medias)		
Ítem Cuestionario	SFE	NFE
ESP * Quiero que las empresas contraten antes a un español que a un inmigrante	3,19	3,13
OPO * Creo que por ser español, yo tengo más oportunidades de trabajo que un inmigrante	2,48	2,63
AMI * Creo que las empresas me contratarían a mí antes que a un inmigrante	2,25	2,32
CRI * En momentos de crisis económica hay que contratar antes a los españoles	3,35	3,42
MUC * Hay muchos inmigrantes en la profesión para la que estudio	2,07	2,15
ANU * * Hay anuncios de trabajo que ponen como condición "extranjeros no". ¿Están justificados? ¿son discriminatorios?	1,74	1,69
(*) Total desacuerdo (1), Poco Acuerdo (2), Acuerdo (3), Total Acuerdo (4)		
(**) Están Justificados (1); Son Discriminatorios (2)		

Tabla 17

Además de realizar un análisis a partir de las Medias obtenidas en cada ítem se calculó el Coeficiente de Correlación de Pearson para comprobar si existe relación lineal entre "tener familiares emigrantes" y el resto de variables, acompañado de su significación, según nos ofrece la siguiente tabla.

Observamos que existe relación lineal de carácter significativo en las variables ADA (-0.261), CUL (-0.178), EDU (0.182), FAM (239), COL (0.199) y BAC (-0.198).

Tablas de correlaciones de "Familiares Emigrantes" con el resto de variables.													
	HUY	POB	PRE	GEN	IAE	VIV	IMD	ESF	VEN	ADA	IAB	IAR	
Correlación de Pearson	-0,079	0,058	0,105	0,082	-0,097	0,088	-0,088	0,026	0,115	-,261**	-0,045	-0,034	
Sig. (bilateral)	0,372	0,509	0,235	0,354	0,27	0,32	0,321	0,767	0,191	0,003	0,609	0,7	
	NQU	IPR	SIE	APR	IDE	BIE	DIF	EST	NUM	CUL	IGU	SUB	
Correlación de Pearson	0,054	-0,012	-0,109	-0,001	0,011	-0,015	0,03	0,098	-0,117	-,178**	-0,01	0,117	
Sig. (bilateral)	0,542	0,888	0,215	0,991	0,905	0,863	0,736	0,267	0,187	0,042	0,911	0,183	
	ACC	SAN	EDU	DES	TRA	INT	AGR	DIS	ABI	AGR	RES	TRB	
Correlación de Pearson	0,09	0,003	,182*	0,065	0,07	-0,028	-0,003	-0,047	-0,095	0,094	-0,067	-0,071	
Sig. (bilateral)	0,311	0,97	0,038	0,464	0,426	0,751	0,977	0,593	0,283	0,287	0,448	0,425	
	FRE	VEC	RTR	FAM	COL	AMI	SEN	ALE	ABA	POS	PNE	PPR	
Correlación de Pearson	0,116	0,07	0,154	,239**	,199*	-0,014	0,045	0,107	-0,077	-0,016	0,021	-0,104	
Sig. (bilateral)	0,19	0,431	0,08	0,006	0,024	0,873	0,609	0,228	0,385	0,858	0,809	0,237	
	DDC	INS	DEJ	PRO	VEO	ESO	BAC	NOC	COM	JEF	ATE	BAJ	
Correlación de Pearson	0,033	0,035	0,034	0,028	-0,051	-0,143	-,198**	-0,105	0,019	0,002	-0,169	0,024	
Sig. (bilateral)	0,709	0,689	0,699	0,75	0,568	0,105	0,024	0,234	0,828	0,978	0,054	0,784	
	ESP	NPR	BEN	PER	REN	OPO	DFP	ANT	TOD	PAR	CRI	MUC	ANU
Correlación de Pearson	-0,063	0,038	-0,163	0,044	0,087	0,073	-0,121	-0,069	0,04	0,03	-0,102	0,073	-0,024
Sig. (bilateral)	0,474	0,666	0,064	0,616	0,323	0,407	0,17	0,436	0,65	0,737	0,25	0,409	0,79

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 18

7. Conclusiones

El objetivo que nos propusimos fue comprobar si la experiencia que pueda tener el alumnado por contar con familiares emigrantes puede influir en sus relaciones con sus compañeros de clase inmigrantes.

Hemos podido observar que cuando el alumnado autóctono manifiesta que ha tenido o tiene familiares emigrantes, la actitud ante el fenómeno de la inmigración es diferente al de aquel otro alumnado que nunca ha tenido emigrantes en su familia. Es decir, la experiencia que un alumno tiene porque ha vivido o conoce de familiares que en su momento tuvieron que emigrar hace condicionar sus relaciones con los inmigrantes. Esto viene demostrado por las diferencias observadas entre los dos grupos en las valoraciones medias de los ítems propuestos.

Visto que el criterio “tener familiares emigrantes” discrimina claramente los dos grupos, nos hemos planteado en qué sentido se produce esa diferente valoración hacia los inmigrantes. Es decir, el hecho de tener familiares emigrantes ¿se manifiesta en un sentido positivo o en un sentido negativo hacia la inmigración?

De las trece variables utilizadas, el grupo de estudiantes que “tienen familiares emigrantes” ofrecen una visión más positiva sobre la inmigración que la que el otro grupo.

Podemos decir que las alumnas y alumnos que “tienen familiares emigrantes” ofrecen: una mejor valoración sobre los inmigrantes como personas, tienen un mayor reconocimiento de la contribución de los inmigrantes a la economía, están más de acuerdo en reconocerles a los inmigrantes derechos, son más proclives hacia la integración de los inmigrantes y tienen una mayor frecuencia de relaciones con inmigrantes en todos los ámbitos (vecindad, escuela, amistad, sentimentales,...).

Por el contrario, los estudiantes que “no tienen familiares emigrantes”: dan mayor valoración a la inmigración como problema, creen en mayor medida que los inmigrantes abusan de los derechos reconocidos, son más distantes hacia las personas inmigrante y prefieren mantenerse más alejados de ellos.

Sobre la presencia de los inmigrantes en el sistema educativo, el grupo de alumnos que “tienen familiares emigrantes” está más de acuerdo con que deben dejar estudiar FP a los inmigrantes aunque ello implique una merma de sus posibilidades de inserción laboral, viendo, en mayor medida, a un compañero inmigrantes como uno más. Mientras que el grupo de estudiantes que “no tiene familiares emigrantes” son más de la opinión que a los inmigrantes les bastan con trabajos no cualificados y no quieren formarse para otro trabajo, que los inmigrantes hacen que disminuya el prestigio de un centro educativo y que los que estudian FP tienen una base de conocimientos insuficiente.

En el ámbito laboral, los que “tienen familiares emigrantes” tienen una mayor predisposición para la integración de las personas inmigrantes en el mundo del trabajo; y los que “no tienen familiares emigrantes” son más partidarios de que los inmigrantes deben renunciar a “su cultura” para poder trabajar, son más de la opinión que los inmigrantes hacen bajar las retribuciones salariales y que no están preparados para trabajos cualificados.

Con todo ello, comprobamos que cuando un alumno tiene familiares emigrantes la relación con los inmigrantes se desarrolla desde una posición más positiva hacia éstos.

Las conclusiones obtenidas se convierten en información útil a ser tenida en cuenta por el profesorado y demás responsables educativos para prever, detectar, analizar y solucionar las situaciones de rechazo que pudiera sufrir el alumnado inmigrante.

8. Bibliografía

- ABAD, L. (2006): “Las migraciones internacionales, ¿una oportunidad para el desarrollo?”, en *Circunstancia*, nº 10. Madrid. Inst. Univ. Investi. Ortega y Gasset.
- AINSCOW, M (2005): “El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva”. *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*, Barcelona.

- ALONSO MESEGUER, J. Y SOSVILLA RIVERO, S. (2005): "Proyecciones del sistema educativo español ante el boom migratorio", en *Tribuna Económica*. Madrid, ICE Septiembre-Octubre nº 825 pp. 223-243
- BERICAT, E (2007): *La valoración social del multiculturalismo y del monoculturalismo en Europa*. Sevilla. Centro de Estudios Andaluces.
- BRICEÑO, Y BELICE (2004): "Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español", en Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 201-219
- CALVO BUEZAS, T. (1994): "Racismo y Escuela", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 228, Barcelona. Editorial Fontalba. pp.75-78
- CALVO BUEZAS, T. (2005) "Inmigración y Racismo. La Educación ética en valores solidarios", en *Sociedad y utopía: Revista de ciencias sociales*. Nº 25, Madrid. Fundación Pablo VI. pp.197-214
- CAMPO LADERO, MARIA JESUS (2004): *Opiniones y actitudes de los españoles ante el fenómeno de la inmigración*. Madrid. Centro Investigaciones Sociológicas.
- CAMPOY ARANDA, TOMÁS Y PANTOJA VALLEJO, A. (2005): "Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural", en *Revista de Educación* nº 336, Madrid. Ministerio de Educación. pp. 415-438
- CIDE (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid. Ministerio de Educación.
- COLECTIVO IOE (2007): *Inmigración, género y escuela: Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid. CIDE. Ministerio de Educación.
- COLECTIVO IOE (2004): "La escuela ante la diversidad cultural. Discursos de los principales agentes sociales acerca de las minorías étnicas de origen extranjero". Madrid.
- COLECTIVO IOE (2005): "Ciudadanos o intrusos: La opinión pública española ante los inmigrantes", en *Papeles de Economía Española* nº 104. Madrid. Fundación de Cajas de Ahorros.
- COLECTIVO IOE (1995): "Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad: discursos de los españoles sobre los extranjeros", en *Revista de Educación* nº 307. Madrid. Ministerio de Educación. pp.17-51
- COLECTIVO IOE (1995): *El desafío Intercultural. Españoles ante la inmigración*. Barcelona. Fundación La Caixa (Col. Estudios Sociales). pp. 176-213
- COLECTIVO IOE (2007): *Inmigración, género y escuela: Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid. CIDE. Ministerio de Educación.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid. Informe Defensor del Pueblo
- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M (2006): "Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas", en *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 39 nº1. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- FRIGERIO, GRACIELA Y DIKER, GABRIELA (2003): *Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- GARCÍA CATAÑO, F; PULIDO MOYANO, R Y MONTES DEL CASTILLO, A.(1997): "La educación multicultural y el concepto de cultura". En *Revista Iberoamericana de Educación* nº 13. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultural.
- GIL MADRONA, P Y PASTOR VICEDO, J (2003): "Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta" en *Revista Complutense de Educación*. Vol 14, nº 1. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. pp133-158.
- GONZÁLEZ PEREZ, V. (1998): "La percepción del mediterráneo a través de la inmigración: las actitudes de los españoles hacia los magrebies", en *Investigaciones geográficas*, nº 20, Alicante. Instituto Interuniversitario de Geografía. pp.5-18
- GROIZARD CARDOSA, J.L. (2006): "Migraciones y Desarrollo: Nuevas teorías y Evidencia", en *Revista de Economía Mundial* 14, Huelva. Sociedad Economía Mundial. Pp.251-274.
- GRUPO INTER (2005): *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias del racismo en adolescentes y jóvenes*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JIMÉNEZ BAUTISTA, F (2006): "Imagen y percepción de los jóvenes de granada sobre la inmigración marroquí", en *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, Sep-Dic. Vol. 12, nº 039. Mexico. Centro de Investigación y Estudios Avanzados. pp.183-216
- JURADO DE LOS SANTOS, P Y SÁNCHEZ ASÍN, A (2004): "Cambios significativos hacia los alumnos con necesidades específicas: la percepción de sus iguales", en *Cuadernos de Educación*.

- LÓPEZ MELERO, M (2008): "La escuela pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización", en Quesada Molina, I.P. (Coord.): *La Educación Infantil en la Escuela de la Diversidad*. Granada. ANDADOWN.
- MARTÍN CORRALES, E (2001): "De las Galeotas corsarias a las pateras del estrecho: la influencia del pasado en la imagen de los musulmanes y magrebíes en España", en *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. nº 94 (9). Barcelona. Universidad de Barcelona,
- MENDEZ LAGO, M. (2006): "Las percepciones de los españoles en relación con la inmigración: una mirada desde las encuestas", en *Temas para el Debate*, nº 136, (Ejemplar dedicado a la inmigración). Madrid. Iniciativas Editoriales Sistema. pp. 43-46
- MIGUEL LUKEN, V. y CARVAJAL GUTIÉRREZ, C (2007): "Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los institutos" en *Migraciones* (22), Madrid. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones Pp 147-190.
- MUÑOZ-REPISO, M.; ALFAYA, J. y FERNANDEZ (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid. Centro de Investigación y documentación Educativa. Ministerio de Educación.
- RODRIGUEZ GONZALEZ, A. y RAMIREZ DE LA FE, M.C. (2006): "Variables predictivas de la actitud hacia los inmigrantes en la región de Murcia (España)", en *Anales de psicología*, vol. 22 nº 1 Murcia. Universidad de Murcia. pp. 76-80
- SAEZ NAVARRO, C. y GARCIA IZQUIERDO, M. (1994): "Algunas cuestiones acerca de las minorías étnicas y las organizaciones" en *Anales de Psicología*, nº 10 (1), Murcia. Universidad de Murcia. pp. 51-62.
- SÁNCHEZ, M. y ORDOÑEZ, M.J. (1997): La educación en la sociedad multicultural. *Papers: Revista de Sociología*, 53, Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Pp 139-148.
- SOLA MARTÍNEZ, T (2002): "Delimitación conceptual de la Educación Especial. Su relación con otras disciplinas" en Lorenzo Delgado, M y Sola Martínez, T: *Didáctica y Organización de la Educación Especial*. Madrid. Dykinson. p.31
- VÁZQUEZ AGUADO, O. (1999): "Negro sobre blanco: inmigrantes estereotipados y medios de comunicación", en *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 12. Andalucía. Edita Grupo Comunicar. pp.55-60
- WEINSTEIN, E. (2002): "Hacia el nuevo paradigma de la inmigración beneficiosa para todos", en *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 121 Geneve, Organización Internacional del Trabajo.



El efecto de rebote en la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la educación preuniversitaria

The backwash effect in the English oral expression formation and development at senior high education

Ulises Escalona Sánchez,

Universidad de Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba

Alberto Román Medina Betancourt,

Universidad de Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba

Miguel Escalona Reyes,

Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", Holguín. Cuba

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de junio de 2013

Fecha de revisión: 20 de junio de 2013

Fecha de aceptación: 06 de septiembre de 2013

Escalona, U; Medina, A.R y Escalona, M. (2013). El efecto de rebote en la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la educación preuniversitaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 122–132.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

El efecto de rebote en la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la educación preuniversitaria

The backwash effect in the English oral expression formation and development at senior high education

Ulises Escalona Sánchez. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.

uescalona@ucp.ho.rimed.cu

Alberto Román Medina Betancourt. Universidad de Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.

alberto@ucp.ho.rimed.cu

Miguel Escalona Reyes. Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya", Holguín. Cuba.

mescalonar@facinf.uho.edu.cu

Resumen

En el presente artículo se fundamentan las implicaciones del efecto de rebote de la evaluación sistemática en la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés. Ello es el resultado de un proceso investigativo que se ha realizado en el contexto de la Educación Preuniversitaria de la Provincia de Holguín. Se revela el carácter rector de la habilidad expresión oral en el proceso de comunicación y su vínculo sistémico con el resto de las habilidades comunicativas. También se asume que el aprendizaje de la misma se da en la relación dialéctica entre la formación de hábitos lingüísticos orales y el desarrollo de la referida habilidad. En este proceso, se aprovechan las facilidades de la evaluación sistemática y su efecto de rebote para dinamizar los estadios de formación y desarrollo de la expresión oral en inglés. Como resultado, se incrementan los niveles de competencia comunicativa oral en el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Abstract

This article accounts for the systematic evaluation backwash effect implications in the process of formation and development of the English oral expression. It has been the result of a research accomplished at Senior High Education in Holguín Province. The rectorial character of the oral expression in the communicative process is considered. Likewise, its systemic linkage with the rest of the communicative skills is also regarded. Furthermore, it is assumed that the learning of this skill befalls in the dialectical relationship between linguistic habits formation and the development of the English oral expression. It is relevant to highlight that the systematic evaluation backwash effect is used to dynamize the stages of formation and development. Accordingly, the oral communicative competence levels are improved in the foreign language learning.

Palabras clave

Evaluación; competencia comunicativa; aprendizaje de la lengua extranjera; habilidades comunicativas; conducta de los estudiantes; proceso educativo.

Keywords

Evaluation; communicative competence; foreign language learning; communicative skills; student's behavior; educative process.

1. Fundamentos del desarrollo de la expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria

La enseñanza – aprendizaje del inglés se ha convertido en una necesidad del mundo contemporáneo. En Cuba, el inglés en la Educación Preuniversitaria, permite que los estudiantes entren en contacto con las culturas de los pueblos de habla inglesa, a través de los contenidos de los programas vigentes. Esta asunción requiere de un alto nivel de competencia metodológica del profesor con ajustes a la Didáctica especial de esta lengua y a los objetivos del Preuniversitario. Se asume como concepción metodológica general el enfoque comunicativo. De ahí que se le preste especial atención a la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje del sistema de habilidades: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Se le ha dedicado mayor tratamiento a la expresión oral por su jerarquía en este sistema de relaciones de habilidades comunicativas, pues es una de las habilidades priorizadas en la Educación Preuniversitaria. Se aspira a que los estudiantes al concluir estos estudios sean capaces de comunicarse oralmente con un nivel de competencia aceptable, según las exigencias de los programas para este nivel de educación. Como resultado, tendrán mayores posibilidades de transitar con éxito por la Educación Superior donde continuarán aprendiendo inglés por las características de los planes de estudio.

Por otra parte, la comunidad científica ha propuesto varias contribuciones, tanto teóricas como prácticas, de gran impacto por su novedad. Pese a esto, persiste la necesidad de encontrar nuevas vías que posibiliten la solución de las dificultades identificadas en la expresión oral en inglés de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

A partir de esta situación, el objetivo de la investigación ha estado centrado en mejorar los estadios de formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la educación referida, a través del efecto de rebote de la evaluación sistemática.

Al utilizar el efecto de rebote de la evaluación sistemática para estos fines se revela la novedad científica de este trabajo. Esta temática ha recibido un amplio tratamiento a nivel internacional en la Didáctica especial del inglés. No ha ocurrido así en el ámbito nacional. La puesta en práctica de esta propuesta ha sido efectiva pues se aprecian los primeros avances en el nivel de competencia comunicativa oral que se va logrando en los estudiantes al desarrollar las tareas comunicativas y vencer gradualmente sus objetivos.

La formación y desarrollo de habilidades comunicativas es la esencia del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera donde la expresión oral se ha jerarquizado por su carácter rector en la comunicación. La unidad dialéctica entre formación de hábitos lingüísticos y desarrollo de habilidades comunicativas transita por los niveles de asimilación: reconocimiento, reproducción, producción parcial y producción-creación. Esto se contextualiza en el paradigma clásico de “Las Tres P”: presentación, práctica y producción, que son las fases que entran en relación con los niveles mencionados.

Kolb, (1984, pp.64) propone cuatro fases para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas: “*experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.*” Se trata del paralelismo entre las habilidades comunicativas y las del pensamiento, la propia secuencia del conocimiento según la dialéctica, o sea, de la epistemología marxista: de la contemplación o percepción viva (experiencia - observación) al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica.

Otra propuesta de relevancia es dada por Anderson, J. R. (1985, pp.43-45) “*Verbalización, automatización y autonomía*”. En la verbalización el profesor describe y demuestra cómo actuar con la habilidad a aprender, mientras que los estudiantes se limitan a percibir y entender; en la automatización el profesor sugiere ejercicios, los estudiantes practican la habilidad para adquirir facilidad para automatizarla y el profesor monitorea la actuación de los estudiantes; y, en la autonomía, los estudiantes continúan usando las habilidades por sí mismos, pero siendo más eficientes y creativos.

Medina, A. (2004, pp.50-73) realiza una nueva propuesta para la formación y desarrollo de habilidades comunicativas: sensibilización, elaboración, redefinición y generalización. En la sensibilización el estudiante se prepara para interactuar con el texto oral o escrito, tanto desde el

punto de vista cognitivo como desde el punto de vista afectivo - motivacional; la elaboración implica la interacción del estudiante con el texto, en el que procesa la información para comprenderla y elaborarla; en la redefinición el estudiante realiza las valoraciones del texto desde una posición crítica; y, en la generalización se realizan aplicaciones del contenido aprendido que sirven para estudios posteriores o en la vida profesional.

Medina, A. (2012, pp.5-10) considera que la asunción del paradigma de formación y desarrollo de habilidades comunicativas implica la formación de hábitos lingüísticos comunicativos que sirven de base para el desarrollo de las habilidades. Destaca que una de las primeras aproximaciones a la definición de hábitos lingüísticos las ofrece Leontiev, A. N. (1975, pp.42-53) quien los define como la capacidad del estudiante que se encuentra en proceso de aprendizaje de la lengua para realizar una u otra operación lingüística de la mejor manera, entendiéndose, con la mayor exactitud lingüística posible.

Según Medina desde una perspectiva teórico - didáctica, los hábitos lingüísticos son considerados como componentes de las habilidades comunicativas y, a partir de lo ya reconocido desde Leontiev, constituyen operaciones lingüísticas automatizadas de carácter aspectual, o sea, fonético, lexical y gramatical. Entonces, el sistema de hábitos lingüísticos formado en los estudiantes constituye la base de las habilidades lingüístico - comunicativas. La formación de los hábitos lingüísticos la demuestra el estudiante cuando es capaz de comunicarse teniendo dominio del sistema de la lengua.

Los autores de este artículo proponen que en el caso de la expresión oral, los hábitos lingüísticos sean orales y se trabajen como un sistema en situaciones dialogadas para cumplir una determinada función comunicativa. Una vez que se hayan operacionalizado y automatizado estos hábitos, se abre paso al desarrollo de la habilidad. El estadio de formación se da en las fases de presentación y práctica controlada en relación dialéctica con los niveles de asimilación de reconocimiento y reproducción. La transición hacia el desarrollo de la habilidad ocurre en la fase de práctica semicontrolada en relación con el nivel de producción parcial. El desarrollo de la expresión oral tiene lugar en la fase de práctica creativa o libre, vinculada con el nivel de producción o aplicación, con niveles de creación como rasgo.

Tanto en la formación de los hábitos lingüísticos orales como en el desarrollo de la expresión oral en inglés, se propone establecer relación teórica con el enfoque comunicativo desde su asunción como concepción metodológica general para la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas. Por tanto, se le prestará atención a las subcompetencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica en las tareas comunicativas para la formación y desarrollo de la expresión oral.

Desde una perspectiva dialéctica, los procesos de formación de hábitos y desarrollo de habilidades están interrelacionados, o sea, que se desarrollan de forma paralela con determinado adelantado de los estadios primarios del hábito; el desarrollo de las habilidades perfecciona los hábitos; las habilidades se desarrollan apoyándose en el perfeccionamiento de estos.

Para dinamizar el proceso de formación y desarrollo de la expresión oral en inglés, los autores proponen que se utilice el efecto de rebote de la evaluación sistemática. Esta evaluación se imbrica en la formación y desarrollo de la expresión oral a partir de que la práctica oral del inglés es sistemática y precisa de la identificación de dificultades y potencialidades, corroborar el cumplimiento de los objetivos comunicativos y tomar decisiones oportunas. Aquí es esencial que se cumplan las funciones de la evaluación y transite por sus formas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

De la evaluación sistemática de la expresión oral, emerge el efecto de rebote el cual se conoce en inglés como *backwash effect* o *washback effect*, resultante del proceso evaluativo. Esta terminología está registrada en la Didáctica especial del inglés, mayormente, a escala internacional, pues en Cuba su tratamiento ha sido mínimo. Entre los autores que han trabajado esta categoría se encuentran Petrie, H. G. (1987, p.43); Pearson, G. (1988, p.79); Biggs, J. (1995 y 1996, pp.80-112); Messick, S. (1996, p.95); Cheng, L. (2000, 2002, 2003 y 2004); Quezada, R. (2001, pp78-85); Cheng, L. y Curtis, A. (2004, pp.67-82); Watanabe, Y. (2004. pp.19 -369); Fisher, D. (2007); Kopriva, R. J. (2008); Djandue, B. (2009).

Según estos autores, este efecto tiene que ver con el impacto que provocan los resultados de los tests y su repercusión en la enseñanza - aprendizaje. Refieren que el nombrado efecto puede tomar un valor positivo o negativo. Añaden que este efecto también repercute en la actitud de profesores y

estudiantes, reflejada en su conducta después de conocidos los resultados de un examen. Estos autores analizan la compatibilidad del proceso de instrucción realizado, con los tests, para determinar la génesis de un efecto positivo o negativo, sus posibles causas y consecuencias. Entonces, en dependencia del valor del efecto, proponen modificar los métodos empleados, los objetivos de los programas, los contenidos, el sistema de evaluación y los tests aplicados, para de esta manera, buscar mejorar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés.

Lo planteado por estos investigadores de la Didáctica del inglés, es de gran importancia, pues permite penetrar más en la esencia del efecto de rebote de la evaluación como categoría didáctica para favorecer la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en el Preuniversitario. Como puede apreciarse, este efecto se utiliza para realizar cambios en los programas y en los tests para que repercuta positivamente en la enseñanza y en el aprendizaje. Los autores de este trabajo consideran que es una posición reduccionista atribuirle el efecto de rebote únicamente a los tests aplicados, pues existen otros componentes del proceso evaluativo que también pueden formar parte de la causa de este efecto y que son además de mayor relevancia. En esta investigación, se aspira a que el efecto de rebote de la evaluación sirva para orientar a los estudiantes, a su familia, al profesor, a la escuela y al Sistema Educativo en cómo mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, particularmente, la formación y desarrollo de la expresión oral en la Educación Preuniversitaria.

Se asume que el efecto de rebote, además de estar relacionado con los tests es inherente de todo el proceso de evaluación. Por consiguiente, emerge de las funciones de la evaluación. Este efecto también es el resultado de la autoevaluación, la coevaluación y de la heteroevaluación. Igualmente, del clima psicológico que se haya creado y la comunicación entre los sujetos para la evaluación sistemática de la expresión oral. Otra fuente de origen está dada en la relevancia que se le haya concebido a la expresión oral y a su evaluación sistemática. Sin dudas, este efecto también se origina de las correcciones que se hagan durante la práctica oral. Las correcciones son de los hábitos lingüísticos orales, de la fluidez y de la competencia comunicativa.

El efecto de rebote se contextualiza en la formación de los hábitos lingüísticos orales en interacción con el desarrollo de la habilidad. Esta cualidad se expresa en la estimulación que el efecto genera por el aprendizaje de la expresión oral. Se le han atribuido dimensiones e indicadores, desde la singularidad del objeto investigado. Esta nueva propuesta suple las necesidades y carencias identificadas anteriormente.

2. Dimensiones del efecto de rebote

2.1. Dimensión de valor

Conocer el valor de la manifestación de este efecto permite que el profesor tome conciencia de la naturaleza del evento que enfrenta y así dirigir con efectividad el proceso de formación y desarrollo de la expresión oral. Los valores del efecto de rebote se analizan desde un punto de vista cualitativo. Según la literatura especializada consultada, se le atribuyen dos valores: positivo y negativo. Se propone la inclusión de otro valor: neutral. Estos valores se analizarán a continuación en forma de indicadores.

Indicadores

a) Valor negativo

Este valor es casi inevitable en la mayoría de los estudiantes cuando sufren un fracaso en la evaluación de su expresión oral en inglés, lo que suele ser muy común. Este valor tiene como causa la no correspondencia entre el resultado deseado y el real. Puede suceder que el estudiante realice un esfuerzo extraordinario para aprender con eficiencia cómo expresarse de forma oral en la lengua extranjera; sin embargo, llegado el momento de realizar una tarea comunicativa no tenga éxito. En este caso puede emerger el efecto de rebote negativo. Es importante aclarar, que una situación como esta no implica que el estudiante posea un bajo nivel de competencia comunicativa oral, puede suceder que la causa de los errores cometidos haya sido de *performance* y que esto tenga su génesis en la tensión nerviosa de saberse evaluado o por la relevancia de la tarea comunicativa y de la evaluación sistemática.

Sin dudas que el valor negativo del efecto de rebote también puede tener entre sus causas, la

decepción que sufren los estudiantes al presentar errores lingüísticos, discursivos o estratégicos y que interfieren en el éxito al expresarse oralmente. En este sentido, las técnicas correctivas que se utilicen, deben corresponderse con la naturaleza del error y a las características psicológicas y cognitivas de los estudiantes según la diversidad del grupo escolar. Además, deben ser lo más educativas posible, en un clima psicológico favorable. Es recomendable realizar las correcciones al final de la intervención oral para no afectar la fluidez verbal y su relación con el lenguaje y además evitar inhibiciones o situaciones embarazosas que puedan generar aversión por participar en tareas comunicativas y su evaluación sistemática.

b) Valor neutral

Este valor consiste en no mostrar reacción alguna ante los resultados de la evaluación de la expresión oral en inglés, ya sean negativos o positivos. Este valor encuentra su génesis en las características psicológicas que singularizan la personalidad de los estudiantes que manifiestan este valor. Además, puede tener entre sus causas la poca importancia que los estudiantes le concedan al aprendizaje de la expresión oral y su evaluación sistemática. En este caso los estudiantes pueden concebir el inglés como una asignatura más que deben recibir del currículo. Como resultado, se le presta mayor atención a las asignaturas que tienen prueba de ingreso y se minimiza la relevancia de aprender inglés como una necesidad que imponen los avances científico – técnicos de la sociedad contemporánea.

La situación socioeconómica y el nivel cultural de la familia y la comunidad pueden incidir considerablemente en el valor neutral del efecto de rebote. Es válido recordar que en estos escenarios los estudiantes encuentran un espacio para socializar y reconsiderar lo aprendido en inglés y las relaciones sociales que se establecen en este contexto influyen notablemente en este proceso.

Al analizar el valor neutral del efecto de rebote, es esencial penetrar en su esencia, pues este puede ser un mecanismo de defensa de los estudiantes que experimentan un efecto negativo y no desean exteriorizar esta repercusión psicológica por cualquier razón. Esto es evidencia de cuán complejo resulta ser este valor, por lo que implica un estudio teórico cuidadoso.

c) Valor positivo

Este valor es el más deseado pues ocasiona altos niveles de motivación y orientación. Es el resultado de la creación de un ambiente psicológico favorable, de una correcta orientación hacia la realización de la tarea comunicativa y su evaluación sistemática. Ello implica que exista un clima de confianza, optimismo y la convicción de que se puede aprender más y con mayor calidad. El valor positivo tiene lugar cuando se ha reconsiderado la importancia del aprendizaje de la expresión oral en inglés y la esencialidad de su evaluación como un nivel de ayuda valioso que facilita la mejora de esta habilidad.

El efecto de rebote positivo se evidencia cuando los resultados de la evaluación sistemática son los deseados. Si el éxito logrado coincide con la relevancia de las tareas comunicativas y su evaluación, entonces el efecto positivo tiende a incrementarse. Un efecto positivo es el resultado del cumplimiento de las funciones de la evaluación sistemática en interacción con la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, cuando las correcciones generan retroalimentación en un ambiente psicológico favorable.

Resulta oportuno destacar que aún cuando exista un resultado negativo, el efecto de rebote puede ser positivo. Aquí, se retoma la asunción de que el fracaso es un evento natural en la práctica oral de una lengua extranjera y que al analizar sus causas y diseñar acciones correctivas se mejora la expresión oral, finalmente, se aprende. Los estudiantes han de saber que tendrán nuevas oportunidades para realizar más tareas comunicativas donde los resultados serán mejores. La confianza y el optimismo tendrán un impacto psicológico muy favorable en este contexto.

2.2. Dimensión de intensidad

La intensidad del efecto de rebote da a conocer la connotación del impacto de este en los sujetos implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la expresión oral en inglés y su evaluación sistemática. Tiene que ver con el grado de afectación en los participantes según la importancia y la complejidad que se la ha otorgado al proceso de evaluación de la referida habilidad como un componente decisivo en el aprendizaje del inglés. La intensidad del efecto de rebote en este

contexto, está relacionada con la necesidad que los estudiantes tengan de aprender a comunicarse en inglés, con la relevancia que se le concede en el Sistema Educativo, en la escuela, en la familia y en la comunidad. Mientras mayor sea la importancia que se le conceda a la expresión oral en inglés, mayor será la intensidad del efecto de rebote. Lo mismo debe ocurrir con el proceso de evaluación sistemática en este contexto. A esta dimensión se le han atribuido dos indicadores: baja intensidad y alta intensidad.

Indicadores

a) Baja intensidad

El efecto de rebote posee una intensidad baja cuando sus valores positivo y negativo tienen muy poca connotación. Se destaca que en el caso del valor negativo del efecto, es conveniente que su intensidad sea baja para reducir o revertir con mayor facilidad este valor. Además para evitar que aparezca la desmotivación o rechazo por la asignatura, lo que podría ocasionar una desestabilización emocional en los estudiantes, en el contexto del aprendizaje de la expresión oral.

En el caso de un efecto de rebote positivo de baja intensidad, no es favorable. Para un mayor entendimiento de esta idea, lo que se desea significar es que el estudiante puede evidenciar un valor positivo y no demostrar los niveles de motivación que se aspiran hacia el aprendizaje de la expresión oral. Ello pudiera inducir un valor neutral que es tan evitado como el negativo. En estas circunstancias, se debe fomentar el valor positivo del efecto de rebote a través del reconocimiento del logro alcanzado y de la relevancia del mismo en el cumplimiento de las funciones comunicativas y su evaluación. Una vez realizado este momento, sería oportuno reconstruir un *rapport* que estimule el aprendizaje y asignar tareas comunicativas para que los nuevos resultados evaluativos reduzcan la baja intensidad del efecto de rebote positivo y se logre una intensidad alta del mismo, a través de aproximaciones sucesivas.

b) Alta intensidad

Existe una alta intensidad en este efecto cuando sus valores: positivo y negativo tienen una fuerte connotación. No es conveniente que el valor negativo del efecto esté acompañado por una alta intensidad. Entonces será un valor negativo e intenso por lo que sus consecuencias serían totalmente desfavorables. De ser así, no habría ninguna estimulación por aprender a expresarse oralmente en inglés y mucho menos por realizar evaluaciones sistemáticas. La autoestima de los estudiantes, en este caso, estaría muy baja. Esto implicaría un cuidadoso trabajo educativo, psicológico, didáctico y comunicativo por parte del profesor para reorientarlos y lograr estabilizarlos emocionalmente para que puedan reconocer que el fracaso es un evento natural en el proceso de aprendizaje de la expresión oral en inglés.

A esta manifestación también hay que ofrecerle mucha atención para que los estudiantes, socialicen su éxito, las estrategias utilizadas y reconsideren la importancia de aprender a aprender a comunicarse de forma oral en inglés y reconozcan en el proceso de evaluación sistemática un valioso nivel de ayuda.

2.3. Dimensión de duración

Esta dimensión tiene que ver con el período de existencia del efecto de rebote. La duración de este evento estaría determinada por la naturaleza de las dos dimensiones anteriores y sus respectivos indicadores. En dependencia del valor e intensidad del efecto así será su duración. No obstante, se aspira a que se extienda la duración del efecto positivo y que se generalice en la medida que se avance con las evaluaciones sistemáticas de las diferentes funciones comunicativas. Para tener una mayor comprensión de esta dimensión, se propone analizar los siguientes indicadores:

Indicadores

a) Corto período de duración

El efecto de rebote tendrá un corto período de duración en dependencia de las características psicológicas de los estudiantes y de las demás personas afectadas, ya sea de manera positiva o negativa. Para contrarrestar la duración de un efecto de rebote negativo e intenso, se dependerá de las influencias psicológicas favorables que reciban de los diferentes componentes del proceso. Por ejemplo, el profesor y los compañeros de aula juegan un rol esencial al brindar apoyo psicológico a los estudiantes que han fracasado en el desarrollo de una tarea comunicativa oral y sus resultados

evaluativos no han sido satisfactorios. Aquí se destacan las funciones afectiva y reguladora de la comunicación.

Nuevamente se hace énfasis en reconocer la importancia del fracaso e identificar oportunamente las causas que lo generan. Este evento se ha de valorar como natural e inherente del complejo e infinito proceso de aprendizaje de la expresión oral en inglés. En consecuencia, el estudiante con un efecto de rebote negativo e intenso debe conocer que el fracaso genera desarrollo en su aprendizaje comunicativo, pues se trazan estrategias para superar los problemas que impiden el éxito. Por consiguiente, se mejora la formación y desarrollo de la expresión oral pero además, tendrán mayores posibilidades de éxito en las venideras evaluaciones sistemáticas.

En relación con el valor positivo del efecto de rebote, no es conveniente que su duración sea de un corto plazo, pues los estudiantes podrían perder la estimulación y consecuente su ritmo de estudio y la calidad de su expresión oral en inglés. El efecto positivo debe prolongarse para así potenciar la estimulación por la expresión oral y transmitirla a otros estudiantes, lo que sería un nivel de ayuda invaluable. Para resumir, se trata de reducir al máximo la duración del efecto de rebote negativo y prolongar el positivo.

b) Largo período de duración

Luego de haber desarrollado el indicador anterior, es necesario precisar que no sería para nada bueno un valor negativo, intenso y prolongado del efecto de rebote por las consecuencias que podría tener en el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, esto podría desencadenar una actitud negativa ante el aprendizaje de este idioma y el proceso evaluativo que podría repercutir en el rendimiento académico, e incluso, de las demás asignaturas.

Por otro lado, sería muy estimulante un efecto positivo e intenso de larga duración. Un efecto positivo prolongado también puede ser el resultado de un efectivo tratamiento al efecto negativo o neutral. Aquí es importante destacar que la comunicación y la socialización de los resultados positivos, y de las estrategias de aprendizaje comunicativo utilizadas, ayudaría a los estudiantes que exhiben un efecto negativo o neutral. En este caso, se tratará de que los estudiantes aventajados interactúen a través de tareas comunicativas con los estudiantes que han sufrido el fracaso, el profesor será un facilitador del intercambio oral.

También sería importante establecer un análisis comparativo entre los resultados satisfactorios y los insatisfactorios, básicamente entre las estrategias de aprendizaje comunicativo utilizadas. Siempre se hará de forma educativa y en un ambiente psicológico favorable. En este contexto, se debe destacar el papel de la evaluación sistemática como una oportunidad de aprendizaje a partir de este análisis.

2.4. Dimensión de factores

Esta dimensión tiene que ver con los factores extrínsecos e intrínsecos que se relacionan con el efecto de rebote, en el contexto de la evaluación de la expresión oral. Al igual que en las dimensiones anteriores, se han elaborado indicadores.

Indicadores

a) Factores extrínsecos

En este indicador es necesario identificar qué influye y determina el efecto desde fuera del escenario docente. Primeramente, es necesario reconocer cuál es la relevancia que se le concede al aprendizaje del inglés, especialmente a la expresión oral en este idioma, desde las relaciones sociales que establece el estudiante. Por consiguiente, emerge la necesidad de conocer cómo la familia y la comunidad valoran el aprendizaje de este idioma, si lo identifican como una necesidad de la sociedad contemporánea. En este escenario, es esencial conocer si el estudiante recibe apoyo o estimulación para aprender a comunicarse en inglés, principalmente de forma oral. Además, si se propician las condiciones para crear hábitos de estudio, o si se crean espacios para socializar y reconsiderar lo aprendido a través de la práctica oral del idioma.

También es importante conocer cómo la familia y la comunidad donde interactúa el estudiante, conciben el proceso de evaluación del aprendizaje escolar. Es insoslayable que se ha de considerar el nivel cultural de la familia y la comunidad pues influye en la actitud del estudiante ante el

aprendizaje de la expresión oral en inglés y de los resultados evaluativos. Teniendo en cuenta, los procesos de cambios de la sociedad cubana, puede valorarse cuál es la posición que asume la infraestructura social hacia el aprendizaje del inglés y particularmente de la expresión oral. Además, cómo son vistas desde lo social, aquellas personas que dominan el inglés.

b) Factores intrínsecos

En primer lugar, se valora el clima psicológico que prevalece en el aula, así como las características de los estudiantes y profesores de la Educación Preuniversitaria. Ello permite identificar causas y posibles consecuencias del efecto de rebote. Otro factor importante es el proceso de comunicación que tiene lugar en el escenario docente entre profesores – estudiantes y estudiantes – estudiantes para la orientación y desarrollo de las tareas comunicativas y su evaluación.

Entre otros factores intrínsecos que tienen que ver con el efecto de rebote, se destacan: la complejidad de las tareas comunicativas según la diversidad del grupo, la aplicación de las técnicas de corrección, la relevancia que se le concede al aprendizaje de la expresión oral y a su evaluación sistemática, la interacción oral con los compañeros de aula, medios de enseñanza y con el profesor. Se pueden añadir, los procesos de socialización e individualización que tienen lugar al analizar los resultados evaluativos del aprendizaje a partir de la realización de las tareas comunicativas.

Es de suma importancia valorar la trayectoria curricular en el aprendizaje del inglés en su tránsito por las Educaciones Primaria, Secundaria Básica hasta el actual. En este punto es importante valorar cómo ha sido el aprendizaje del inglés en estos niveles, el contenido que aprendieron, las características de los profesores, la importancia que se le otorgó a la expresión oral y a su evaluación sistemática, los medios que utilizaron y la estabilidad de la cobertura docente.

2.5. Dimensión de repercusión

Finalmente, se presenta esta dimensión para indicar hasta dónde repercute el efecto de rebote. Se trata de identificar en qué medida se afectan los sujetos implicados, según los valores positivo y negativo, su intensidad, así como los factores intrínsecos y extrínsecos del efecto. Si el valor es positivo, se aspira a que la repercusión sea máxima e intensa para que la estimulación sea mayor y ayude a revertir los valores negativo y neutral para una mínima repercusión de ambos. A continuación se presentan los indicadores de esta dimensión.

Indicadores

a) Repercusión mínima

Se está en presencia de una repercusión mínima cuando el efecto solo abarca a los protagonistas del proceso; o sea, a los estudiantes y profesores esencialmente, sin descartar a pocos miembros de la familia, la comunidad y directivos educacionales. Esto suele ocurrir con frecuencia. Pude suceder así, a pesar del valor del efecto, debido al escaso desinterés que a menudo se revela en miembros de la familia y comunidad, la poca relevancia que ellos le concedan a los resultados evaluativos de la expresión oral en inglés. Otra posible causa de este tipo de repercusión se encuentra en la escasa comunicación que pudiera existir entre los sujetos implicados en un contexto desfavorable para las relaciones escuela - familia – comunidad. También pueden atribuirse las características psicológicas de los implicados, en la manera que ellos conciben el aprendizaje de la expresión oral en inglés y su evaluación sistemática. La repercusión mínima del efecto puede darse, según la relevancia de las tareas comunicativas que se realicen y su evaluación sistemática.

b) Repercusión máxima

La repercusión del efecto de rebote se considera máxima cuando el mismo se extiende hacia todos los escenarios de las relaciones que se dan en los contextos escuela – familia – comunidad. Es importante recordar que es en estos contextos donde el estudiante encuentra un espacio importante para socializar y reconsiderar lo aprendido. Cuando estas relaciones son sólidas, la familia se interesa por cómo sus hijos aprenden inglés y son evaluados, las instituciones comunitarias ligadas al proceso docente – educativo se insertan para contribuir con la calidad del aprendizaje de tan importante idioma. En la escuela se reconoce la relevancia de la asignatura Inglés y especialmente, la expresión oral en este idioma y su evaluación sistemática. La repercusión es máxima cuando en los contextos de las relaciones sociales referidos se le concede atención al aprendizaje de esta lengua extranjera y se reconoce la esencialidad de la evaluación sistemática para mejorar la

práctica oral del inglés.

Hasta el momento, se han establecido nuevas relaciones teóricas entre la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés, competencia comunicativa y el efecto de rebote de la evaluación sistemática. En este sistema de relaciones se significa la cualidad de dinamizador del efecto de rebote en este proceso que genera niveles de estimulación por el aprendizaje de la expresión oral. Ello se contextualiza en la realización de las tareas comunicativas que se proponen. Al realizar estas tareas y evaluar sistemáticamente la formación y desarrollo de la expresión oral, emerge el efecto de rebote, el cual tiene implicaciones en los reajustes que se hagan en las tareas comunicativas y en todo el proceso de formación y desarrollo de la expresión oral.

3. Conclusiones

Existe una amplia fundamentación teórica sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés desde un enfoque comunicativo que jerarquiza la competencia comunicativa; no obstante, emerge la necesidad de prestarle mayor atención al proceso de formación y desarrollo de la expresión oral en inglés en la Educación Preuniversitaria.

En este sentido se potencia la relación entre el enfoque comunicativo y la evaluación sistemática en la práctica pedagógica para estimular el aprendizaje de esta habilidad comunicativa.

Para lo cual se significa como novedad científica la atención que se le concede al efecto de rebote de la evaluación sistemática, aportando dimensiones e indicadores para dinamizar la formación y desarrollo de la expresión oral en inglés.

4. Referencias

- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Biggs, J. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment: implications for Hong Kong. *Curriculum Forum*, 4 (2), pp. 1-22
- Biggs, J. (1996). *Testing: To educate or to select? Education in Hong Kong at the cross-roads*. Hong Kong: Hong Kong Educational Publishing.
- Cheng, L. (2000). *Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning*. Retrieved from ERIC database. (ED442280)
- Cheng, L. (2002). *Washback of a public exam on English Teaching*. Retrieved from ERIC database. (ED472167).
- Cheng, L. (2003). Looking at the impact of a public examination change on secondary classroom teaching: A Hong Kong case study. *Journal of Classroom Interaction*. 38 (1) pp. 1-10.
- Cheng, L. (2004). *Washback in Language Testing: Research contexts and methods*. Mahwah, N.J: London: Laurence Erlbaum.
- Cheng, L. y A. Curtis. (2004). *Washback or backwash? A review of the impact of testing on teaching and learning*. In L. Cheng, Y. Watanabe and A. Curtis (Eds), *Washback in language Testing: Research contexts and Methods*. Mahwah, N.J: Laurence Erlbaum.
- Djandue, B. (2009) *El reto de la evaluación de la competencia comunicativa oral en la enseñanza-aprendizaje*. (E/A) del E/LE en Costa de Marfil. En *Didáctica del Español Lengua Extranjera* (Blog personal del autor: <http://www.gratisblg.com/djandue/>)
- Escalona, U. et. al. (2010) El efecto de rebote y la expresión oral en inglés. *Revista Ciencias Holguín*. 16 (4), pp. 1-11.
Accesible en <http://www.ciencias.holguin.cu/index.php/cienciasholguin/article/view/579>
- Fisher, D. (2007) *Checking for Understanding: Formative Assessment Techniques for your Classroom*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kopriva, R. J. (2008) *Improving Testing for English Language Learners*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor and Francis Group.
- Leontiev, A.N. (1975). *Actividad. Comunicación. Personalidad*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Medina, A. (2004). *Modelo de Competencia metodológica del Profesor de Inglés para el Perfeccionamiento de la Dirección del Proceso de Enseñanza – aprendizaje en el Nivel Medio*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas:

- UCP Holguín. Cuba.
- Medina, A. (2012). *Formación de hábitos lingüísticos y desarrollo de las habilidades comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. UCP Holguín: *Revista electrónica Luz*. Edición 50; 11, 4. pp. 5-10.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language testing*.
- Pearson, G. (1998). Test as levers for change. In: D, Chamberlain and R.J, Baumgrader (Eds). *ESP in the classroom practice and evaluation*. Modern English Publications.
- Petrie, H.G. (1987). *Introduction to evaluation and testing*. Educational Policy.
- Quesada, R. (2001). *Washback overrides the curriculum: An exploratory study on the washback effect on a high-stakes standardized test in the Costa Rican EFL high school context* [Abstract]. DAI, 62, 05a, 1814.
- Watanabe, Y. (2004). Methodology in washback studies. In: Cheng, I, Y . Watanabe and A, Curtis (Eds), *Washback in language testing: Research contexts and methods*. (pp.19-36). Mahwah, N.J.: Laurence Erlabum.



The assessment methods that are used in a secondary mathematics class

Métodos de evaluación utilizados en una clase de matemáticas en enseñanza secundaria

Maha Azmi Dandis,
Al-Quds University, Jerusalén

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2013

Fecha de revisión: 1 de septiembre de 2013

Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2013

Dandis, M.A. (2013). The assessment methods that are used in a secondary mathematics class. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 133 –143.



The assessment methods that are used in a secondary mathematics class

Métodos de evaluación utilizados en una clase de matemáticas en enseñanza secundaria

Maha Azmi Dandis, Al-Quds University
m_dandees@hotmail.com

Resumen

Podría afirmarse que la prueba "tradicional", en matemáticas, no proporciona una medida válida de la capacidad del alumno, por cuestiones relacionadas con diferencias individuales entre estudiantes, el dominio de contenidos y el énfasis que recientemente está adoptando la evaluación de las capacidades significativamente contextualizadas y los procesos cognitivos de orden superior. Por consiguiente, es necesario incorporar métodos alternativos de evaluación que sean capaces de evaluar eficazmente la gama de habilidades matemáticas de los estudiantes. Este artículo se dirige a comprender los métodos de evaluación que los profesores de matemáticas de Educación Secundaria usan para evaluar a sus estudiantes. La investigación trata, sobre todo, de iluminar 1- Los principales métodos empleados por profesorado de matemáticas, 2- El uso informado de métodos de evaluación alternativos, 3- Los métodos de evaluación deseables, 4-La satisfacción de los profesores con los métodos tradicionales. Los resultados muestran que los profesores utilizan principalmente los exámenes escritos para evaluar a sus estudiantes, informan del uso de algún tipo de evaluación alternativa que de forma esporádica, y muestran insatisfacción con los métodos que utilizan y prefieren utilizar la observación directa para evaluar a los estudiantes. Y por último los profesores dan algunas sugerencias para mejorar las prácticas de evaluación actuales.

Abstract

Given issues related to differences in learner characteristics, effective sampling across the content domain and recent emphases on assessing meaningfully contextualized abilities and higher-order cognitive processes, the 'traditional' mathematics test arguably does not provide a valid measure of student ability. Consequently, there is a need to incorporate alternative methods of assessment that are able to effectively assess the range of students' mathematical abilities. This article try to understand the assessment methods that mathematics secondary teachers use to assess their students, mainly this study will try to spot the light on 1- The main methods employed by Mathematics teachers, 2- Reported use of alternative assessment, 3- Desirable assessment methods, 4- Teachers' satisfactions with traditional methods. Results showed that teachers mainly use written exams to assess their student, they reported using some alternative assessment but sporadically, the teachers showed dissatisfaction with the methods they use and they prefer using direct observation to assess their students. And finally the teachers gave some suggestions for improving the current assessment Practices.

Palabras clave

Evaluación alternativa; Métodos tradicionales de evaluación; Profesores de Matemáticas; Escuela Secundaria.

Keywords

Alternative assessment; Traditional methods of assessment; Mathematics teachers; Secondary school.

1. Introduction

With the rapid technological development the need for students who have cognitive skills such as problem solving, critical thinking, analyzing data, and presenting them orally and written format have increased (Dochy, 2001), that demand alternative forms of assessment to assess both learning process and learning outcomes. The Assessment Standards for School Mathematics NCTM (1995) recommend that assessment should contribute to students' learning. Black and William (1998, p.19) pointed that assessment should be integrated in the teaching and learning process. "Assessment is to be seen as a moment of learning, and students have to be active in their own assessment and to picture their own learning in the light of an understanding of what it means to get better".

"If educational measurement doesn't lead to better education for students, then we shouldn't be doing it ... the only reason educators ought to assess students is in order to make more defensible educational decisions regarding those students. That's really why educators should be messing around with measurement-to improve student learning" (Popham, 2000, p.1).

This requires assessment techniques that focus on assessing what students know as well as what they do not know, and the use of multiple and complex assessment tools including written, oral, and demonstrations formats. Therefore, alternative assessment tools, such as rubrics, concept maps, portfolios, student Journals, self-assessments, and peer/group assessments are necessary to determine what students actually known and where they are in the learning process (Anderson, 1998; Birgin, 2011).

Buhagiar (2007) argued that in order to provide every student with the best learning opportunity, traditional ways of assessment should be replaced by alternative forms of assessment: "If we truly believe in inclusion and diversity-which builds on the understanding that everyone is capable of learning and worthy of the best possible investment in his or her education-it becomes unsustainable to continue using an assessment model that has traditionally developed to focus on selection, certification and accountability" (Buhagiar, 2007, p.41).

Alternative assessment is based on the constructivism philosophy, Piaget's and Vygotsky's emphasize the importance of students constructing and supplying responses rather than selecting or choosing them (Dogan, 2011). Janisch, Liu, and Akrofi (2007, p.221) clarify the importance of using alternative assessment methods in the classrooms: "The theoretical framework for using alternative assessment in the classroom includes considering learners as constructors of knowledge; finding authenticity in materials and activities; employing dynamic, ongoing evaluation tools; and empowering students. By putting these ideas into practice, individual attributes of initiative, choice, vision, self-discipline, compassion, trust, and spontaneity can be promoted in students."

Despite the wide spread efforts to change the overall philosophy of assessment, many mathematics teachers' still use multiple-choice and short answer question exams to assess students' progress in Mathematics. These formats assess mainly memorization and recalling of facts and do not assess higher order-thinking. These assessment methods do not encourage creativity and innovation, so the traditional teaching and assessment strategies create distance between students and lecturers and encourage students to focus on retention of facts (Kim & Noh, 2010).

Rico (1993) argued that the Spanish educational system is still traditional. the model of evolution in Spain is basically centered on paper and pencil tests in which students must demonstrate their mastery of facts, skills and definitions which are the most basic and simple mathematical knowledge. Rarely Proposed students with creative activities or assessed their competence to deal with tasks no previously tested and those with which test all their knowledge in a particular field. Stigging (2004) agreed that educators still assess student learning the way their predecessors did 60 years ago.

This article try to understand the assessment methods that mathematics secondary teachers use to assess their students, mainly this study will try to spot the light on 1- the main methods employed by Mathematics teachers, 2-Reported use of alternative assessment,3-Desirable assessment methods, 4-Teachers' satisfactions with traditional methods, 5-Teachers suggestions for improving the current assessment Practices.

2. Method

This is a case-study qualitative research, which is an inductive inquiry strategy of approaching a setting without pre-extant assumptions. A case study is an intensive analysis of an individual unit (e.g., a person, group, or event) stressing developmental factors in relation to context (Flyvbjerg, 2006).

The case study research aims to explore an issue in a bound context or setting, using one or more cases within this context (Creswell, 2007). Thus, the case study is suitable for investigating the central phenomenon of this study, since the main aim of the researcher is to understand the methods that secondary mathematics teachers use assess their students, Case study is an excellent choice for researchers who want to intensively and deeply examine an issue (Creswell, 2007).

3. Participants

Two secondary Mathematics teachers drawn from public schools in Granada participated in this study. The school was chosen because of its proximity to the researcher. Teacher (A) and teacher (B).

4. Instrumentation

One-on-one interviews were used as a source of the data. Every teacher was interviewed four times.

5. Procedures

The qualitative data were collected in Spanish language and then translated to English language. One-on-one interviews were used as a source of the data.

The interviews were made by the researcher and were audio taped. The teachers were interviewed four times; the questions were formulated based on reviewing the literature. Immediately following each interview the recording was transcript, the participant was provided with the opportunity to make amendments to the transcript, or to withdraw any information that they were uncomfortable with, upon receiving the transcript back from the participants, the entire document was once again reviewed, and the names of the participants and the school were removed.

6. Data analysis

The analysis of the qualitative data was guided by the framework suggested by Miles and Huberman (1994) which involves data reduction, data display, and drawing conclusions and verification. Data reduction refers to the processes of selecting, simplifying, abstracting and transforming data into themes by coding (Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994). These coded data were then organized and assembled into representations including mind maps and case summaries. This process is known as data display. The final stage in the data analysis was drawing conclusions and verification from the data. The findings discussed in this research were obtained by performing single-case analysis for each of the two teachers with the help of the Nvivo software.

7. Results

1-What are the methods that a secondary Mathematics teachers use to assess their students?

7.1 The main methods employed by Mathematics teachers

The main forms of assessment that teachers use to evaluate their students in mathematics in the secondary stage, according to the teachers they assess:

- 70% of the students work by written exams.
- 15% students' attitude toward the subject and towards the members of the educational community (By unclear methods).
- 15% left daily work at home and in class (By unclear methods).

They added that they evaluate their students with written exams during the whole year, they don't change. And clarified that maybe teachers in other subjects as languages use other forms of assessment, but generally, in mathematics they use written tests, teacher (A) noted that she doesn't know anyone that uses other forms of assessment.

A part of the 30% of the students' grade comes from the student notebook. The grade of the notebook is given every semester, but daily the teacher have a look at her students notebook and check if the students did their homework and if it's clean or not, she doesn't assign a numerical grade daily, but she usually put expression such as good / bad / regular or positive / negative, as a part of the daily work.

The teachers noted that they use direct questions to see if their students understand what teacher wants, the teachers normally explain the subject and then ask a question and if the all the students remain silent that mean that they have not understand.

They always assess student after each unit or a group of units, they never did it during the unit. Also she is used to give her students many exams and students score is the average of all the scores.

7.2 Reported use of alternative assessment

Although the most common method to evaluate students work in Spain according to the teachers is the exam, the teachers pointed that recently they are investigating the group work in which the teacher divides the class in to groups and assigns a task to every member of the group.

At the same time, the teachers asserted that recently there are a lot of calls to use competencies based evaluation instead of content based evaluation, this year they received some training from the center about how to evaluate competences rather than blocks of contents; they showed them some classes in which they used group and collaborative work, some teacher tried to use it. But it's (still green) under investigation.

When teacher (B) was asked if she use alternative forms of assessment, she said that she sometimes use projects, groups and collaborative work, but "normally I use direct observation in the classroom, problem solving strategies, group work, present a topic how do they express orally to the public, then content exams" (Interview 3).

Teacher (B) added that "before I start a new subject I make sure that the students have the necessary previous ideas, if they can apply what they learn, how did they assimilate it, and how do they explain it to each other make as a professor, I make sure that my students understand the content by asking a lot of question, let the student participate in class, solve problems at the bored, and I let some students give a class as a teacher, in this way I know If they understand or no" (Interview 2).

Furthermore teacher (B) highlighted the importance for exploring and using new forms of assessment such as competition, "we have to search for a methods to motivate the students added the teacher, for example this year we participated in a statistic competition, the students were motivated, also we went to Sevilla to record some videos for the science exhibition , and the students were motivated, and they said: This is what we prefer. Because they saw that what they are learning can be applied in real life situation"(Interview 2)

Also she said that she know some teachers who have invited parents to participate in group work among the class, its collaborative work between teachers, parents, but the teacher argued that it can be done sporadically. First, not all parents are willing to participate or they do not have free time. And the second thing is the teacher has to put a lot of effort.

One of the methods the teacher (A) used this year with a group of students in the second semester, she tried not to evaluate them by test, because she had only (13) students she assessed them by reviewing everything they have done at class and at home, and it was successful. But what happens is that even so, there are (5) of the (13) haven't even been able to keep up with this pace, because they didn't study.

One of the strategy that she also used to help her student to learn, was to ask her students to copy the necessary theories from their books, since the students have to return their book at the end of the year, and her goal was to let them use these formulas to solve activities that contain finding the area and the volume of some geometric shape, and she assessed them accordingly.

When Teacher (A) was asked if she use more than one method to evaluate her students she answered: In high school she prefer following a harder and more rigid and more traditional evaluation process, because there is an agenda and a schedule to meet and a syllabus to follow, and also they cannot decrease the level we must take in our account the compulsory syllabus in high school. But in the ESO (Secondary Education) she added that they can use different forms of evaluation, evaluation criteria, and other ways of evaluating that are based on the students work, on the students' daily work, and on their behavior and attitude.

Teacher (A) also pointed that she didn't used rubric or self and peer assessment before, sometimes she evaluated students' skills on using calculators, and she admitted that: "We evaluate what we think they have learned. We don't have any strategy that the students can participate in the evaluation process" (Interview 4).

7.3 Desirable assessment methods

Teacher (A) said that next year she will propose using peer and self assessment with her students, according to her when the students are involved in the evaluation process, they can see their weakness point. Also the students can correct honestly, sometimes they are stricter than the teacher, which is good because it makes them aware and feels more involved in the education process, and these things are good for the students' character.

Both teachers pointed that they would enjoy more evaluating the students by direct observation, not by tests, without papers, just watching students work and its evolution, but of course this is impossible complained the teacher, because of the large number of students they have in class, they have sometimes (30) students, it is impossible to do anything like that.

According to teacher (A) she would try to evaluate her students by directly observe their work, because: "In this way the learning process and the student's improvement and evolution can be evaluated better"(interview 1).

7.4 Teachers' satisfactions with traditional methods

The teachers were not satisfied with the traditional methods of assessment, as students' results are not good; and there are a lot of school failure and repetitions. Teacher(A) pointed that mathematics teachers agreed that something should be done to overcome this school failure, because the things are not going as they want, the results are very bad, and the students levels in mathematics is very low.

Teacher (A) commented that for the most students the teaching-learning process is not complete. "Teachers teach or explain until we think that students understand or comprehend the concepts. Then we check this degree of students understanding by asking certain student to solve a problem on the board, which is not enough for all the students" (Interview 3).

Along the teacher experience for 20 years she noticed that in the past it was normal to find in a class 10 students that are very good, and 2 or 3 that are very bad and the rest are normal, but according to the teacher the situation have changed, now you can find one or 2 very good students and 10 very bad students and the rest are normal. She commented that's a result of the bad evaluation system as the student can pass the course even though he doesn't have the accepted mathematical level.

Teacher (B) was relatively satisfied with the traditional methods of assessment; according to the teacher the exam is the best way to help the students to assimilate the concepts.

She doesn't prefer using more than one evaluation method as the students will get lost, according to the teacher the student have to get all the evaluation method that will be used at the begging of the academic year.

On the second interview teacher(B) expressed her dissatisfaction of the traditional methods, she said that they are obliged to evaluate their students with the numerical grades by exams, some time they are not satisfied but they are obliged.

She added that there is no one method of evaluation that is perfect and suitable for all the students, every group of student has their own way of learning, then the teacher has to follow the learning way of his students, as there are a lot of diversity among the students then one certain method is not enough for all the students.

The teacher noted that "normally they taught us to put a numerical grade for the students advance in learning, I think it's not good, we have to see the effort that the student put and if you have acquired at least some of what we tried to teach them" (Interview 2).

Teacher(B) also said that this is not on the hands of the teachers this all set by the department of mathematics, all the evaluation criteria and methods in the school are fixed by the department.

7.5 Teachers suggestions for improving the current assessment practices

The teachers suggested the following in order to enhance assessment current practices:

Teachers have to be more like psychologists and less like judges of the children. They must change their way of thinking, as teachers are used to evaluate only what students know or what they have learned, they should learn to evaluate the development and the learning process, from beginning until end, that's what teachers should value more.

Also teachers should be provided with a lot of information and training in the new evaluation techniques, as teachers do not know how to evaluate well; they need a lot of information and training.

They also recommended that teacher should participate in professional development seminars and conferences as it's one of the most interesting things that can improve the results of the students, also mathematics teachers should concentrate on helping the students use what they learn in real life situations, by providing them with more exercises and more practice.

On the other hand teachers should work to enhance their assessments strategy, "The only way would be to recycle ourselves, because we are stagnant in the same way for more than twenty years ago, and things have changed"(Interview 1).

Teacher(A) recommended changing the law of the minimum effort as it affect both the teachers and the students negatively, the students don't make any additional effort to enhance their work, and as a sequence the teacher evaluate only to see who get the required minimum level, and to see who success and who fail. "When the student knows that they can pass the course with minimum effort they will never put more effort to have the same result "(Interview 4).

Also they suggested that the student who fails two subjects shouldn't pass the course, in order not to join the failure in of the young with the old.

They also recommended that the teacher should keep searching for new methods to motivate their students. They added that not only the students need to be motivated but also the teachers; using new forms of assessment give the teacher satisfaction and motivation. One teacher suggested that teachers should be motivated through an external exams or events that the student can see that their teacher is better prepared than the others.

They also recommended changing the department policy about assessment as follows:

- To give the teacher the right to evaluate their students as they find it suitable.
- To change the current evaluation percentage which is 70% for written exams and 30% for the students' attitude and his note book. As some students can pass the course without having the adequate mathematical level.
- The teacher shouldn't be asked to do administrative work; the teacher complained that the department asked her to do a lot of papers.
- Teachers shouldn't be obliged to assign a numerical number when she evaluates her students, and to have the opportunity to evaluate her students properly.
- Exam should be eliminated, as the exams do not seem to be a good evaluation tool.
- Students should be evaluated by direct observation.

- The high number of students in classes should be changed.

8. Discussion

The results of this study showed that the main form of assessment that teachers use to evaluate their students in mathematics in the secondary stage is written exams, teachers usually made exam after every unit or a group of units, they use numbers from (0-10) to grade these exams, and the final grade of the students is the average of these exams.

This study also revealed that teachers were not satisfied with traditional methods of assessment because the students' results are not good; and there are a lot of school failure and repetitions. One teacher pointed that mathematics teachers agreed that something should be done to overcome this school failure, because the things are not going as they want, the results are very bad, and the students levels in mathematics is very low.

They reported using some alternative assessment but sporadically, such as group work, Competition, inviting parents to participate in group work, presenting their work orally. But these forms don't affect students grade, students' grade normally comes from:

- 70% of the students work by written exams.
- 15% students' attitude toward the subject and towards the members of the educational community (By unclear methods).
- 15% left daily work at home and in class (By unclear methods).

Although assessment reform has now been a major educational issue in many countries including Spain the characteristics of the evaluation system the teachers are following in 2013 are similar to characteristics of the evaluation system before 20 years which was mentioned on Rico (1993):

1. There is a rigid pattern of timing, since the assessment is centered on one or two written tests each term, with some weeks dedicated exclusively to carrying out examination or reexamination.
2. The explicit aim of the tests is to give a course mark.
3. The overall character of the marks given to the students is that of a summary of different aspects and information obtained with different exercises; the complexity of the learning achieved by the pupils is masked by assessment that yields one item of information.
4. The level of an accepted command of the knowledge is indicated by an arbitrary line, which is called the "pass level" or to have a five (i.e. to get 5 out of 10)
5. Neither the students' mistakes nor their unanswered questions are in any sense evaluated.
6. There is a compulsory retest in September for a considerable number of unsuccessful students; those who don't pass the retest must repeat the course (Rico, 1993).

Black (1998) argued that the main weaknesses in class room assessment are that:

- Classroom evaluation practices generally encourage superficial and rote learning, concentrating on recall of isolated details, usually items of knowledge which pupils soon forget.
- Teachers do not generally review the assessment questions that they use and do not discuss them critically with peers, so there is little reflection on what is being assessed.
- The grading function is over-emphasized and the learning function underemphasized.
- There is a tendency to use a normative rather than a criterion approach, which emphasizes competition between pupils rather than personal improvement of each.
- The evidence is that with such practices the effect of feedback is to teach the weaker pupils that they lack ability, so that they are de-motivated and lose confidence in their own capacity to learn. (Black, 1998, 111)

Shulman (1986) asserted that the assessment of mathematics learning remained virtually unchanged throughout most of the last half century. Berenson and Carter (1995) said that traditional assessments have contributed to students' pursuits of grades rather than pursuits of learning. They suggest that broadening the system to include alternative assessments that provide an opportunity for students to make conceptual connections and reflect on understanding can refocus students towards the pursuit of learning.

According to Moskal (2000) a single score can't provide the students the needed feedback. For example, a student who gets a 70 out of a 100 may not know how to improve his/her performance on the next assignment. With a single score, students are often left with a lack of clarity on the specific cause of drop in points or how to improve. In contrast, well-written instructional rubrics can provide clearness and equity to the process, can provide the student useful feedback, and can precisely indicate performance expectations using a variety of categories that focus on specific criteria. Thus, they assist students in better understanding how the instructor scores their papers (Andrade, 2000).

The result of this study supports Altinişik, Demirbaş, and Bayrakci (2011) study results that teachers mostly use filling in the blanks, multiple choice tests, true or false, written examinations, project and performance evaluation activities, while they least frequently use structured grid and diagnostic branched tree activities. The teachers have also expressed that they do not frequently use alternative measurement and evaluation techniques due to the time limit.

Also Grimson (1992) study result that indicates that: 1-Traditional written tests dominate other forms of assessment. 2- Attitudes to using alternative methods of assessment in the class room were fairly negative, 3-The most common forms of alternative assessment were, oral, practical, observation, and students' journals, many teachers indicated that many of these forms were used in their assessment, but only as informal assessment which didn't contribute to the final mark.

Also it supports the results of Watt (2005) study that indicate that the main assessment method teachers reported using was the traditional mathematics test. Other methods they listed were assignments and bookwork/homework (which likely overlap each other), observation, problem solving, practical work, oral work, and group work. Of alternative assessment methods, the most common form used was assignments, followed by observation. Raboijane (2006) results also showed that few mathematics teachers use alternative assessment methods.

Beckmann, Senk and Thompson (1997) studied the assessment and grading practices of 19 high school mathematics teachers. Their study revealed that the most frequently used assessment tools were tests and quizzes and these determined about 77% of students' grades. Twelve of the nineteen teachers used other forms of assessment, such as written projects or interviews with students. These other forms of assessment counted for about 7% of students' grades. They also found that test items were of low level, involved very little reasoning and were almost never open-ended.

Fennel, Heiss, Kobett & Sammons (1992) suggest that specific training is necessary for teachers to learn to assess children's thinking by analyzing students' discourse. Dean (1999) contends that most teacher education programs skim over classroom assessment, leaving teachers to assess in the way they were assessed when they were in school.

Susuwele-Banda (2005) revealed that the teachers had limited ways and methods of assessing their students. These teachers mainly used tests to assess their students. Although teachers gave individual exercises toward the end of every lesson, the exercises were given to the students to practice and consolidate what the teacher had just demonstrated. This kind of approach encourages memorization of procedures and processes. Also revealed that teachers use test results to promote students from one grade level to the next and also to check if they have mastered the subject matter at the end of a topic or term. This seems to suggest that assessment means testing.

Morgan and Watson (2002) reported that most middle and high school teachers use teacher-constructed tests to assess students' achievement. In addition, Morgan and Watson found that most teachers view classroom assessment as an added requirement to their teaching job and not as a tool to improve their teaching.

Cooney (1992), Garet and Mills (1995) found similar results. Cooney surveyed high school mathematics teachers' assessment practices while Garet and Mills surveyed grade 4 to 12 mathematics teachers across the United States. Both studies reported that teachers mostly used short-answer tests for assessment. The two studies further reported that there was a strong influence of readymade tests on classroom practices. Teachers use the readymade tests without making modifications to them (Cooney, 1992; Garet & Mills, 1995).

The results of the current study indicate that teachers are not satisfied with the assessment methods they use, this result counter Watt (2005) results that showed that teachers were satisfied with traditional tests as valid measures of student ability. Teachers in her study did not favour implementing alternative assessment methods, although those with the least years' teaching

experience reported more positive attitudes. A major concern raised by teachers about the use of alternative assessment methods related to their perceived subjectivity.

Rico (1993) asserted that the intellectual restlessness of the Spanish teachers in general basic education with respect to assessment is an indicator of their awareness that at the moment there is a strong need to orientate the evaluations and judgments of the teacher in direction that will contribute to effective learning and to the development of self-esteem, communication ability, and social integration. Teacher (A) noted: "I think the form of assessment, like so many things in education, must be changed. Not because it's bad, but because the results and the level of our students is not as we want" (Interview 3).

In order to enhance the assessment in mathematics according to Rico (1993):

1. Teachers should consider assessment as a continuous and interdependent process with the other components in the curriculum; content, objective and methodology, but rather must be contemplated as interconnected. Assessment is not an isolated single element but one that should impregnate all the stages that make up mathematics teaching and learning.
2. The formative and orientate character of assessment is another idea that has to be developed, assessment should be considered a critical judgments that stimulates, orientates, and promotes better understanding, and a greater control of knowledge on the part of students, that shows success, and that make them feel satisfied with the effort. The teacher should stimulate and develop this style of working on a daily base.
3. Teachers need to use a variety of methods and instruments, some that are systematic, and others that favor the creative aspects of mathematics (Rico, 1993).

9. Acknowledgements

I would like to thank the AECID "Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo" for supporting this project financially, also I acknowledge the support of the the Ministry of Education, Culture and Sport of Spain research project R+D entitled Servicio federado de erúbricas para la evaluación de los aprendizajes (EDU2010-15432).

10. References

- Altınışık, D., Demirbaş, M., & Bayrakci, M. (2012). The primary school teachers views related to the alternative measurement and evaluation activities. New perspective in science education. Retrieved from <http://conference.pixel-online.net>.
- Anderson, R.S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New directions for Teaching and Learning*, 1998(74), 5-16. DOI: 10.1002/tl.7401
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-19.
- Beckmann, C.E., Senk, S.L., & Thompson, D.R. (1997). Assessment and grading in high school mathematics classroom. *Journal for Research and Mathematics Education*, 28(2), 187-215. Retrieved from :<http://www.jstor.org/stable/749761>
- Berenson, S. B., & Carter, G. S. (1995). Changing assessment practices in science and mathematics. *School Science and Mathematics*, 95(4), 182-186. DOI: 10.1111/j.1949-8594.1995.tb15759.x
- Birgin, O. (2011). Pre-service mathematics teachers' views on the use of portfolios in their education as an alternative assessment method. *Educational Research and Reviews*, 6(11), 710-721. Retrieved from <http://www.academicjournals.org>
- Black, P. (2002). Testing: friend or foe?: theory and practice of assessment and testing [Adobe Digital Edition Version]. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment [Adobe Digital Edition Version]. Department of education and professional studies, King college, London.
- Buhagiar, M. A. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. *The Curriculum Journal*, 18(1), 39-56. DOI: 10.1080/09585170701292174
- Cooney, T. (1992). *A Survey of secondary teachers' evaluation practices in the state of Georgia*. Unpublished manuscript, College of Education, University of Georgia, Athens.

- Creswell, W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*, Lincoln: Sage Publications, Inc.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London, Routledge.
- Dochy, F. (2001). A New Assessment Era: Different Needs, New Challenges. *Learning and Instruction*, 10 (1), 11-20.
- Dogan, M. (2011). Student teachers' views about assessment and evaluation methods in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 417-431. Retrieved from <http://www.academicjournals.org>
- Fennel, F., Heiss, J., Kobett, B., & Sammons, K. B. (1992). Linking instruction and assessment in the mathematics classroom. *Arithmetic Teacher*. 39(6), 11-16.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. Doi: 10.1177/1077800405284363
- Garet, M.S. & Mills, V.L. (1995). Changes in teaching practices: The effects of the curriculum and evaluation standards. *Mathematics Teachers*. 88(5), 380- 389.
- Grimison, L. (1992). *Assessment in Mathematics – Some Alternatives*. In Mathematics Education Research Group of Australasia 15th Annual Conference, University of Western Sydney.
- Janisch, C., Liu, X., & Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. *In The Educational Forum*, 71, (3), 221-230. DOI: 10.1080/00131720709335007
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Incorporated.
- Morgan, C., & Watson, A. (2002). The interpretative nature of teachers' assessment of students' mathematics: Issues for equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(2). 78-110. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/749645>
- Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-7. Retrieved from <http://www.peopledev.co.za>
- National Council of Teachers of Mathematics. (1995). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: Virginia.
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders*. (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Rabojane, B. (2006). *Mathematics teachers' understanding of alternative assessment as applied in junior secondary schools in Gaborone (Botswana)*, Doctoral dissertation. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10539/1610>
- Rico, L. (1993). *Mathematics assessment in the Spanish educational system. Cases of assessment in mathematics education*, 1, 9-20. Retrieved from <http://link.springer.com>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge and growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission, *Phi Delta Kappan*, 86 (1), 22-27. Retrieved from <http://www.powayusd.com>
- Susuwele-Banda, W. J. (2005). *Classroom assessment in Malawi: teachers' perceptions and practices in mathematics*, Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University. Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu>
- Watt, H. M. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational studies in mathematics*, 58(1), 21-44. Retrieved from <http://link.springer.com>



Terms of teachers' competitiveness development in labour market

Termos de competitividade, formação de professores no mercado de trabalho

Madara Priedoliņa,
Liepaja University

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 10 de julio de 2013

Fecha de revisión: 15 de agosto de 2013

Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2013

Priedolina, M. (2013). Terms of teachers' competitiveness development in labour market. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 144–149.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Terms of teachers' competitiveness development in labour market

Termos de competitividade, formação de professores no mercado de trabalho

Madara Priedoliņa, Liepaja University, Faculty of Pedagogy and Social Work
madara.priedolina@liepu.lv

Resumen

En todo el mundo, y también en Letonia, las personas acceden al mundo post-materialista, en el que existe un elevado bienestar material y en el que se buscan otras cualidades más allá de la subsistencia. Esta dinámica de desarrollo continuo implica nuevas tareas para la educación, que ha de reaccionar adecuadamente a los cambios en el entorno social, cultural y empresarial. La educación tradicional, que se encarga básicamente de la transmisión de los conocimientos anteriores a las generaciones futuras, está siendo reemplazada por un nuevo modelo, cuyo objetivo es garantizar la preparación para la vida en la sociedad del futuro. Los docentes juegan un papel importante en el desarrollo de esta sociedad. La profesión docente se vuelve más y más complicada y los cambios en la educación y la sociedad establecen nuevas demandas para el maestro. Y algunas de estas son: el desarrollo del talento de la nueva generación; la mejora de su potencial de crecimiento y bienestar personal y; la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades complejas que necesitarán como ciudadanos y trabajadores. En relación con los cambios mencionados, los profesores no solamente tendrán que adquirir nuevos conocimientos y habilidades, sino también desarrollar nuevas competencias para poder integrarse en el mercado laboral con más éxito. El autor fija el foco de atención en las condiciones que contribuyen a aumentar la competitividad en el mercado laboral y en el conocimiento de las competencias que influyen en el desarrollo de la competitividad de los docentes.

Abstract

People all over the world, also in Latvia, come into the post-materialistic world, where due to the material wealth they look for other life qualities. The current dynamic and continuous development of the society sets a task for education to react appropriately to the changes in the social, culture and business environment. The traditional classical education, which basically takes care of the previous knowledge transmission to future generations, is being replaced with a new understanding, whose aim is to guarantee preparation for life in the future society. However, it does not keep us away from studying different conformities to natural laws which promote definite outcomes of education processes. Teachers play an important role in the society's development. The teacher's profession becomes more and more complicated. The changes in education and society set new demands for the teacher's profession. One of the teachers' tasks is to develop the talents of the new generation, improve the potential for their personal growth and welfare, as well as to acquire a range of complicated knowledge and skills, which they will need as citizens and employees. In connection with the mentioned changes, teachers will have not only to acquire new knowledge and skills, but also develop their competences in order to integrate into labour market more successfully. The author would like to pay her attention to the terms which would help to increase teachers' competitiveness in labour market, find out the competences which influence the development of teachers' competitiveness.

Palabras clave

Competitividad de los docentes; competencias; emprendimiento

Keywords

Teachers competitiveness; competences; entrepreneurship.

1. Introduction

There two types of knowledge society understanding, which relatively can be called as exclusive and inclusive. The first understanding has got three characteristics:

- 1) the significance of the new technologies in problem solving and state development,
- 2) the role of sciences and investment into the society's formation,
- 3) perception of economics in the international competence categories.

Thus, an exclusive knowledge society understanding is based on an assumption that the formation of knowledge society and its functioning is mostly the scientists' task, and lots of social problems will be solved through the development of new technologies. Namely, in this case the knowledge is emphasized and interpreted as the object of competence. On its turn, the other knowledge society understanding is called inclusive. In its centre there are not technologies, but a human being. There is no doubt that one of the most important science and education tasks is to provide technological innovations, promote the economic competitiveness. But science definitely has to interact with a wider society, forming other know-how and skills, which help the individuals to find their own way in the social environment, conducting important and educating functions. (Brednikovs, 2011)

What does the term competitive mean? In general understanding competitiveness is an ability to be better than others at the set goals achievements in the positions' reinforcement battle in the internal and external market. Who is a competitive teacher in our education system today? This is the one who is studying, knowledge former, entrepreneur (Figure 1).

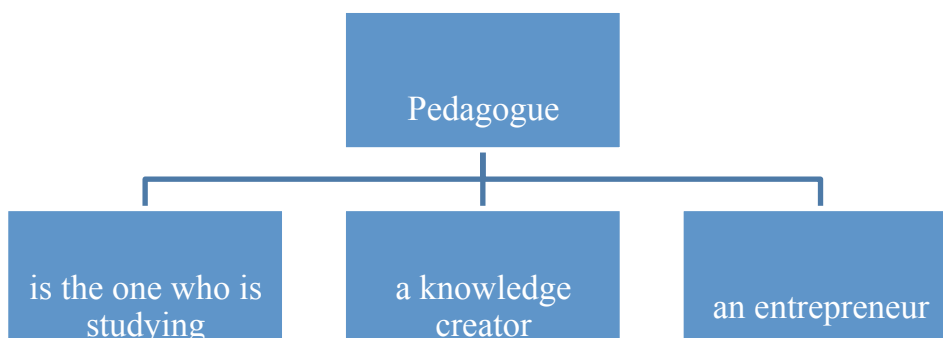


Figure1: Pedagogue's Role Nowadays

Nowadays a teacher is not the only source of knowledge which controls knowledge acquired by children. Varied information can be found not only in text books, but also in the information technology environment. Due to this reason the teacher's role has changed essentially. In the teacher's pedagogic work there appear new significant roles:

Teacher is the one who is studying

The teacher is into the life-long learning process, he/she constantly improves the knowledge and skills which are connected with the development of the pupils' abilities, study management, problem assessment and solving in the pedagogic practice, etc. Lots of researches prove that teachers use more and more time to study themselves.

Teacher- a knowledge creator

The new technologies give the teachers an opportunity to acquire some knowledge using not only the study literature, but also information technologies. The teacher creates pupils' knowledge and collates it in certain, thematically organised system. The possibility to create websites and use them in the study process is also being used.

Teacher – an entrepreneur

The teacher arranges a room equipped with modern technologies, raises money with the help of projects in order to provide the pupils with the necessary gadgets (computers, computer beamers, interactive board, etc.). The usage of technologies in the study process allows us to vary the formation of problem solving skills in classes. It also gives the teacher an opportunity to show his/her creativity and talents.

Every person acquires principally other solutions to different problems. It needs independence in judgements, open and flexible thinking, readiness to assess the new information critically, the skill to distinguish an opinion from facts, readiness to reassess own judgements and not to perceive the solutions as final and irrevocable. Teachers are not any longer only the givers and pupils the takers; therefore the professional competence has to be high.

The professional competences are explained in different ways, mostly as a set of particular knowledge, skills and attitudes. As there still isn't one common understanding which explains clearly the essence of competence, then in future I will turn to a competitive teacher's skills and their preconditions for development.

The European Union and its membership countries have defined competitive and modern education as one of the main driving forces for the economic welfare and social security promotion. In the European Development Strategy "Europe- 2020" three out of five goals are closely connected with education – promotion of employability, development of research, improvement and innovation, increase of education level. The membership countries of the European Union have agreed upon eight basic skills which are needed for personal development, civic activity and employment possibilities in the society, assuming that the youth had acquired these skills by the end of basic school education, which in this way form the base for the further studies and work life. However, when analysing the skills and descriptions showed in the table, I can make a conclusion that their topicality first of all has to be attributed to the teachers.

Skills	Description
Communication in mother tongue	An ability to express concepts, thoughts, feelings, facts and opinions both orally and in a written form, an ability to interact in a linguistically appropriate and creative way in a full scale social and culture context.
Communication in foreign languages	The same way as in mother tongue , but in relation to foreign languages
Mathematic competences and basic knowledge in nature sciences and technologies	An ability to develop and apply mathematic thinking in order to solve the range of problems; an ability and wish to use the set of knowledge and methodologies in order to explain the material world
Digital competence	Assertive and critical usage of information technologies by the society, whose base is the ICT basic knowledge: usage of computers, ability to communicate and take part in social networks.
Learn to learn	An ability to organise and regulate own study process both individually and in groups, control own time efficiently, acquire, assess and assimilate new knowledge, be ready for new knowledge and skills in different contexts.
Social and civic competences	All forms of behaviour which have to be controlled in order a person would be able to socialize efficiently and constructively, and also in case of a necessity solve a conflict.
Significance of initiative and entrepreneurship	A drive to change oneself and ability perceive, support and adapt innovation created by external factors; responsibility for own activities (positive or negative), developing a strategic vision, setting and achieving goals, being motivated to obtain success.
Awareness of culture and expression	Values awareness of a creative idea, significance of experience and emotions' expression in different media, including music, body expression and visual art.

Table 1 A competitive Teacher's Skills
(European Communities. KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING, European Reference Framework, 2007)

The content of the teacher's professionalism and advancement changes in the current situation. Moreover, changeability and flexibility become the main aspects, encountering a large number of changes and challenges which cannot be predicted in advance. The teacher constantly has to follow and adapt to the new situations in order to be able to respond to them in a constructive way any time, maintaining own prestige and the society's loyalty, provide competitiveness. (D.Blūma, 2010)

The speed of changes' development in education makes the teachers' role and their professionalism more topical, as well as the requirements of the teachers' professional competences.

In order to guarantee the essence of teachers' professionalism and promote the development of competitiveness, the author would like to highlight three preconditions.

2. A competitive teacher's personality

F. Diesterweg writes that a teacher has to be a pedagogically educated person who all his/her life, inspired by the science spirit, continues to develop his/her education. A teacher has to maintain the values of the job and awareness of its dignity.

It is considered that a modern teacher's task is to be intellectual, follow the topicalities, be alert, notice every child's talents and encourage the children to develop them. A good and competitive teacher is active, charismatic, and creative with a good sense of humour. A teacher has to be a personality; a teacher has to possess a competence and inspiration. In order to implement the above mentioned facts into the teacher's characterization, the author would like to emphasize the topicality of the teacher's personality thinking skills, because our surrounding environment changes a lot now and the information circulation happens very quickly. The previously acquired knowledge get obsolete rapidly, lots of controversial statements fight for a place in the system of our opinions. In the conditions of abundant information there is an essential problem about the usage of information, which needs a critical approach to be solved. A huge amount of information has become easily accessible. However, its usage creates problems. The teachers, who use the presentation making programmes, without its help are not quite often able to explain the idea included in the computer files and formulate thoughts.

The main changes in education are connected with the transition from teaching as the basic activity of the education process to the pupils and very teachers' studies. Neither teachers, nor pupils, nor the society are quite ready for this transition right now. Therefore a significant aspect of teachers' professionalism is the ability to change not only oneself, but also help pupils, their parents and society understand and prepare for the necessity to study. J.Adolfson (Norstropa, 1996) says "I don't think that it is possible to teach people something. It is not possible to pour in knowledge like in an empty vessel. However, people are able to acquire a lot themselves. (...) the teacher's task is to inspire pupils and to create such conditions, so that the study process would be more successful (...) homogeneous training, whether it is a lecture or project, means the "death" of educating.

It is undeniable, but it is not sufficient enough. The professional competence is also important.

3. The compliance of the teacher's professional competence with the labour market

The prospective teachers relate the prestige of the profession with the quality of the teachers' training programme and how they are acknowledged and supported both on the school and national level, so that they would be able to work successfully in the chosen profession.

The level of education means "the knowledge about life," the knowledge towards which a person has got a certain attitude, which he/she has created and is able to use. The level of education is also characterized by a constant care of own improvement – continuous self-education, as well as the awareness of own knowledge and skills prospects. J. Holt writes that in education process an important thing is the one which every particular human being finds as valuable, and not what others consider as valuable and compulsory acquirable. Being in full agreement with the colleague that the subjective significance awareness – "I am learning essential and necessary things", is a decisive indicator of the education quality. (Lapiņa, Rudiņa 1997). This opinion is essential on any education level. Both the perspective and existing teachers should be aware that the professional and higher education provides a concept about pedagogy and methods, but the acquired knowledge and skills

are orientated towards a particular time. Therefore a teacher needs to improve the professional competence continuously and be open to all innovations.

4. Culture of organisation as the competitiveness' influencing factor

A teacher cannot implement the professional competence outside a particular environment. The environment, in which the teacher implements the pedagogic and upbringing process, characterizes the culture of the existing organization, which is able both to promote and delay the teacher's competitiveness and influence the teacher's work. Quite often the managers of companies, including educational establishments, pay their attention to the topicalities of marketing, advertising, forgetting that one of the competitiveness' preconditions nowadays is the knowledge and understanding about the people's behaviour, about conscious and unconscious aspects of relationships and ability to analyse what can happen between people when collaborating in groups, making decisions and sharing resources. In this period of changes such problems as employees' disloyalty, pessimism, demotivation, high stress level, conflicts, insufficient information flow.

5. Conclusions

In order to guarantee a healthy competition in the labour market, the most essential preconditions are:

- 1) When changing the education paradigm, the teacher's role also changes. Teachers have to improve their knowledge all the time in order to be able to organize the knowledge acquisition for their pupils.
- 2) Professional knowledge in the corresponding science branch, a skill to implement self-studies and teach a personality which constantly develops.
- 3) In the current society one has to agree with the variety (inclusive education, society), that is why empathy and social capital are important. The ability to understand one another, cooperate, work in a team, manage and solve conflicts, which is provided by a successful organization culture and which promotes a teacher's competitiveness in the labour market, are included there.

6. Bibliography

- Blūma, D., (2010) Teacher In-Service Network Security Establishment. The European Union Structure Funds national programme project Teacher In-Service Network Security Establishment. Nr.2006/0129/VPD1/ESF/PIAA/06/NP/3.2.5.1./0001/0001/0504.
- Bredņikovs, A. (2011) Zināšanu pārnese un zināšanu sabiedrība: iekļaujoša pieeja. Retrieved from http://www.petnieciba.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=281:zinanu-prnese-un-zinanu-sabiedrba-iekaujoa-pieeja&catid=37:ms-rakstm&Itemid=94
- Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (2007) improving the Quality of Teacher Education. Brussels.
- Domāšanas māksla ikvienam, jeb kā domāt ar prieku un azartu. (2010). Rīga, Nordik.
- EC Directorate-General for Education and Culture (2004) Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications
- European Communities. KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING, European Reference Framework, 2007.
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lifelong/keycomp_en.pdf
- Košinska, S. (2005) Pirmsskolas skolotāja profesionālā veidošanās studijās./ Pētījumi pieaugušo pedagoģijā, Rīga, LU.
- Lapiņa, L., Rudiņa, V. (1997) *Apgūsim demokrātiju*, Rīga, Zvaigzne ABC.
- Norstropa, B. (1996) Pieaugušajiem – ar atklātību. Rīga.
- Tuning Educational Structures in Europe (2005) Phase II. University of Deusto, University of Groningen. Bilbao.
- What is a „European Teacher”? a Syntesis Report (2004) WG1.1/02/002
<http://www.pef.unilj.si/strani/bologna/dokumenti/posvet-schratz.pdf>
- Želvys, R. (2005) Teacher Training in Post-Communist Countries. Thinking Classroom. Nr.3.pp.37-41.



Assessing a course on translation with learner portfolios

Evaluación de un curso de traducción a través del portfolio del aprendiz

Andrés Canga Alonso,
Universidad de La Rioja, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 19 de junio de 2013

Fecha de revisión: 15 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2013

Canga, A. (2013). Assessing a course on translation with learner portfolios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 150 –159.



Assessing a course on translation with learner portfolios

Evaluación de un curso de traducción a través del portfolio del aprendiz

Andrés Canga Alonso, Universidad de La Rioja, España
andres.canga@unirioja.es

Resumen

Este artículo muestra nuestra experiencia con el uso del portfolio durante un semestre en la asignatura Traducción español-inglés/inglés español del grado en Estudios Ingleses con dos grupos de alumnos que cursaron la asignatura en dos años consecutivos. Una vez analizado el contexto en el que se desarrolló el trabajo se describirá por qué y cómo se utilizó esa metodología. Finalmente, se presentarán los resultados que revelan que gracias al empleo del portfolio los alumnos son capaces de (a) adquirir las competencias que requiere la asignatura, (b) reflexionar sobre su proceso de aprendizaje seleccionando las actividades relevantes para su aprendizaje y (c) autoevaluar su aprendizaje utilizando como guía las tablas de autoevaluación proporcionadas por su profesor.

Abstract

This article shows our experience using portfolios during a one-semester Spanish-English/English-Spanish translation course in the Degree of English Studies with two different groups of undergraduates in two consecutive academic years. After sketching the context of our work we describe why and how we are working with portfolios. Finally, we will present our findings which reveal that by using portfolios students can (a) acquire the competences required for the subject, (b) reflect on their own learning by selecting tasks relevant for their learning process, and (c) self-assess their own learning using the self-assessment grids provided by the teacher.

Palabras clave

Portfolio del alumno; Auto-reflexión; Autoevaluación; Competencias.

Keywords

Learner portfolios; Self-reflection; Self-assessment; Competences.

1. Introduction

The importance of an effective teaching-language process in which teachers and learners share responsibility has been highlighted in recent decades (Fernández Polo and Cal Varela 2011; Roca de Larios and López Serrano 2011; Martínez Lirola 2012a and 2012b). For the said process to be effective, it must pay attention to evaluation as a crucial component of the whole process. In this sense, special attention should be paid to new methods of assessment in which the whole grade does not depend on a final mark, as has traditionally happened in Spanish universities. For this reason, evaluation should not just measure contents but it should concentrate on how students learn, i.e. the different strategies students use to do the proposed tasks and to apply theoretical knowledge to practice (Oxford 2011).

Competences also play an outstanding role in Spanish university syllabi since students are supposed to acquire the eight key competences for lifelong learning (see http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf) during their four-year degrees. Competences can be defined as attitudes and capacities that prepare students to respond to the demands of their professional environment and let them achieve their learning outcomes (Martínez Lirola 2008). Evaluating competences implies that students will have to demonstrate that they have acquired them. Hence, competence assessment entails student motivation through personalized feedback and detailed guidance at any time of the teaching-learning process. The competences acquired by the pupil are located at the core of educational planning, thus there should be a close relationship between the activities learners have to develop during the semester and the competences they are supposed to acquire during this period.

In order to foster competence development, formative assessment acquires a pivotal role in students' evaluation. Formative assessment implies a change in the role of university teachers in the classroom since they become counsellors or assessors who will guide their students throughout their learning process (Little 1991; Sinclair, McGrath and Lamb 2000; Benson 2007). Following this kind of assessment at university level implies learner involvement (Little 2007) since the teacher draws their learners into their own learning process, making them share responsibility for setting the learning agenda, selecting learning activities and materials, managing classroom interaction and evaluating learning outcomes. It also entails learner reflection (Little 2007) in the sense that it is very difficult to set a learning target or evaluate learning outcomes without thinking about what you are doing. Learner reflection also requires teachers to embrace reflective intervention as a key feature of the teaching-learning process. That is, we must supplement the incidental reflection that planning, monitoring and evaluating learning entail by an explicitly detached reflection on the process and content of learning. This reflection is also concerned with the dialogue between teachers and learners or within learner groups. According to Vygotsky's principle of internalisation, what begins as social speech is gradually transformed into the capacity for inner speech in the target language (Vygotsky 1978). Therefore, a portfolio is an evaluation tool that facilitates students' formative assessment and also helps them develop certain competences depending on the activities which are included in them (Nunes 2004; Pozo Llorente and García Lupión 2006; Little 2009; Lam and Lee 2010; Canga Alonso 2011; Fernández Polo and Cal Varela 2011; Roca de Larios and López Serrano 2011; Martínez Lirola 2012a and 2012b). Specifically, the portfolio allows the integration of the tasks of the learning process within evaluation; it helps to evaluate students' achievements and their degree of maturity and autonomy, and it offers teachers more information about the effort students make, and about the different tasks being accomplished. In this vein, the portfolio illustrates the whole learning process and reflects how, when and where the different concepts, abilities and competences have been acquired by students. It consists of a folder in which students keep several tasks to accomplish certain objectives and competences selected by teachers. O'Malley and Valdez Pierce (1996) distinguish between three types of portfolios: showcase, collection and assessment.

For the purpose of this paper we will refer to the use of collection and assessment portfolios that include all the tasks, reflections and self-assessments students made during the semester. As aforementioned, scholars have purported the benefits of portfolio assembling to foster learning and self-assessment. Nevertheless, to our knowledge, there is a scarcity of research comparing the results of two different groups of students who have been assessed using portfolios in a translation course. Therefore, the present study aims at answering the following research questions.

- RQ1. Is learner involvement promoted with the methodology implemented in the classroom?
- RQ2. Is competence instruction favoured by means of portfolio assessment?
- RQ3. Can students reflect on their learning process during the semester?

2. Methodology

2. 1. Participants

This study presents the results of implementing portfolio as an assessment tool in the subject Spanish-English/English-Spanish Translation during two consecutive academic years. Spanish-English/English-Spanish Translation is an optional subject taught in the third year of the degree in English Studies in a university from the north of Spain.

The research comprises 39 portfolios written by native and non-native speakers of Spanish. 23 portfolios were collected during the first year of the research whereas 16 were collected during the second academic year. We will refer to students who took part in the study in the first year as group 1 whereas group 2 will be used to analyse the performance of the students in the second year of the research.

2. 2. Portfolio Contents

At the beginning of the semester a session was devoted to explaining the main goals of the course as well as the importance of portfolios in students' learning. Table 1 shows how portfolio assessment was integrated in students' evaluation.

Table 1. Assessment criteria

Evaluation system	Percentage
Final written test	60%
Project Work	20%
Portfolio	20%

As can be seen in table 1, portfolio assembling plays an important role in students' assessment since as it was mentioned in the introduction, an effective teaching-language process implies that teachers and learners share responsibility in the classroom in order to acquire the competences included in the syllabus of the subject.

As illustrated in table 2, portfolios should include six different elements.

Table 2. Portfolio contents

1. Self-assessment of compulsory readings
2. Glossary terms
3. Practice on translation
4. Group Work activities
5. Self-reflection
6. Self-assessment

As for self-assessment of compulsory readings, students were required to answer a set of questions about specific texts on translation studies, so that they could activate their communication in foreign languages competence. They had to download the documents from WebCT and upload their answers to foster their digital competence, and they had to correct their mistakes using the key provided by the teacher to put their learning to learn competence in practice.

Regarding the second content of their portfolios, learners were asked to include an alphabetically ordered list containing the most outstanding terms on the field of translation studies, which appeared in the compulsory readings for each unit in their portfolios. A question about these readings was also formulated in the final exam to test students' learning of the aforementioned terms. To facilitate term compilation, at the beginning of the term students were given a handout with some guidelines on how to write a definition and they were encouraged to come to tutorials in pairs to discuss the definitions they had provided for the terms included in the first unit. Online tutorials via email or WebCT were also available in order to continuously guide and assess students' work, not only regarding definition of terms but also concerning any of the aspects alluded to in the classroom.

At the end of each unit, students had to reflect on the own learning by pointing out the most outstanding contents they had learnt and they also had to select the most relevant tasks on practice

on translation carried out during the development of the unit. Self-reflection could be done in the mother tongue to promote the competences of communication in the mother tongue and learning to learn. Nevertheless, most of the documents included in their portfolios were in English, so their communication in foreign languages was emphasised once again.

Learners also worked in groups of two or three (group work activities) every two units in order to find information about topics related to translation studies and they had to present their findings to their classmates by means of a power point presentation. They were given two in-class sessions to prepare their presentations. Before the presentation, their productions were checked by the teacher in order to provide each group of learners with some feedback. Once their group work results were presented to their classmates a handout containing the most outstanding features of the topic they have dealt with was uploaded to WebCT to make it available for the rest of their partners. The aims of this group work tasks focused on three basic competences. Firstly, communication in foreign languages since students' presentations were in English, digital competence as they had to summarize the information gathered with a power point presentation and learning to learn because they had to divide the work each of the group members had to do in order to find the information required.

At the end of the semester they had to answer a questionnaire in English based on a 4-type-likert-scale (see Appendix I) to self-assess their learning process by reflecting on the competences they thought they had acquired using this learning methodology (statements 1-7). In the second part of the questionnaire (statements 8-13) students evaluated their beliefs about their own learning process as well as their motivation towards the subject.

Portfolios were handed in on the date of the final exam, so that students could use all the documents contained in them during the final exam preparation.

3. Results

Regarding RQ1 (Is learner involvement promoted with the methodology implemented in the classroom?), the results for self-assessment of compulsory readings were quite positive since 14 students from group 1 (60.8 per cent) and 12 informants from group 2 (75 per cent) answered the questions before the deadline and checked their incorrect responses including them in their portfolios. All the participants who handed in their portfolios included an alphabetically ordered list with the terms they were asked to include in their portfolios according to the readings and the notes they had taken during lectures. What is more, group 1 students were able to answer the questions about term definitions in the final test, achieving, at least, a pass mark in this question. On the contrary, only 50 per cent of group 2 learners obtained a pass when they were asked about term definitions in the exam.

As regards practice on translation, 17 group 1 students (73.91 per cent) include proof of their work in class to support the fact that they had learnt new approaches to translation practice regarding, strategies, language use and text typology. The results are better in group 2 since 14 students (87.5 per cent) comment on translation examples in their portfolios. As far as group work is concerned, all the learners took active part in the elaboration, organization and further presentation of their tasks in front of their classmates and most of them consider this activity very valuable to gain confidence while using the foreign language in oral presentations.

Despite the fact that self-reflection and self-assessment are closely related the data show that the response to these tasks varied among the informants. Thus, there is only one group 1 student who did not include a self-reflection on each of the units as well as a final conclusion. The findings also show that there is one learner who presented just two units in her portfolio, consequently she just reflected on them. The rest of the participants reflected on their learning at the end of each unit, and they also handed-in an overview of the whole semester. Finally, 18 group 1 students (78.26 per cent) and 14 group 2 (87.5 per cent) answered the self-assessment questionnaire (see Appendix I), which proves once again that students were actively involved in classroom interaction. These data show that the first research question was successfully attained by most of the participants. Figure 1 illustrates this assertion:

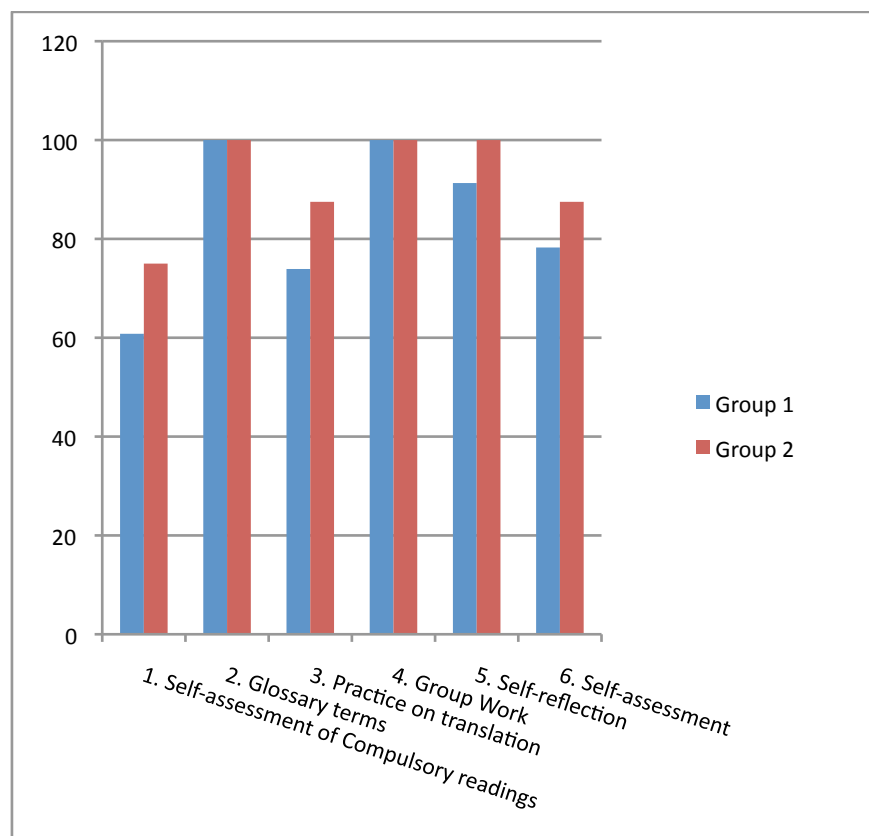


Figure 1. Learner involvement

With regard to the second research question (RQ2: Is competence instruction favoured by means of portfolio assessment?) most of the students achieved all the attained competences for each of the tasks abovementioned. If we analyse the results obtained in each of the tasks included in their portfolios, the data show that 60.8 per cent of group 1 learners and 75.5 per cent of the informants from group 2 were able to answer the questions in the target language using the appropriate register. What is more, they uploaded their final drafts to WebCT before the deadline and they self-assessed their work with the help of the answer key provided in the same online environment. These data confirm that more than half of the students acquired the three competences involved in the first component of their portfolios, i.e. communication in foreign languages, digital and learning to learn competences.

The findings for glossary terms outscore the results achieved by the students with regard to compulsory readings since 100 per cent of the learners were able to write their definitions, so they all put in practice their communication in foreign languages competence.

As far as practice on translation is concerned, 73.91 per cent of group 1 members and 87.5 per cent of group 2 students included evidence from their work in class to support the knowledge they had gained, which shows that they have improved their communication in foreign languages, their competence in the mother tongue as well as becoming more reflective and critical learners so their learning to learn competence was also fostered. The results for students' group work reveal that all the participants in the present research took active part in the elaboration, organization and further presentation of their tasks in front of their classmates by means of a power point presentation, which implies that communication in foreign languages, digital and learning to learn competences have been included in their classroom interaction.

The data for self-reflection show that there are only two learners who did not reflect on their learning by critically discussing the main points they have learnt in each unit together with a final conclusion to the whole process. This result is an indication that learning to learn competence was fostered in both groups of informants.

Most of the students have self-assessed their work since 78.26 per cent of group1 members and 87.5 per cent of group 2 participants answered the self-assessment questionnaire (see Appendix I),

which emphasizes once again the fact that students were actively involved in classroom interaction and self-reflection and learning to learn were also fostered. These data show that the second research question had a positive answer in this sample because more than 70 per cent of the students involved have improved their competences thanks to the tasks they were encouraged to do. These results coincide with the student's answers to the questionnaire implemented at the end of the semester. This questionnaire was based on a 4-type likert-scale (see Appendix I). The first seven statements referred to their views on the competences they have acquired using this learning methodology. As can be seen in Table 3, which shows the mean scores for each statement, the majority of the learners in both academic years recognized that the methodology and the assessment implemented in the classroom were adequate to improve their competence in English regarding their oral and written skills. They also had a positive feeling towards the knowledge gained on translation procedures that is why most of them gave the highest score to statement six (I have a wider perspective about what translation implies). It is also worth mentioning that only four informants graded statement three (I have improved my abilities to search for academic information on the internet) with two points (disagree) out of four, and one of these two learners also graded item number five (I have improved my abilities to search for academic information on the internet) with the same score.

Table 3. Competence instruction

Competence	Group 1 Mean	Group 2 Mean
1. I have improved my abilities to analyze and synthesize information	3.38	3.36
2. I have improved my abilities to organize information	3.38	3.38
3. I have improved my abilities to search for academic information on the internet	3.22	3.29
4. I can include references on my work	3.38	3.36
5. I have improved my abilities to make oral presentations about translation issues	3.44	3.50
6. I have a wider perspective about what translation implies	4	3.71
7. I have learned about different techniques to translate a text	3.88	3.86

In order to answer research question 3 (RQ3: Can students reflect on their learning process during the semester?), we will take into account students' reflections about each unit and at the end of the semester together with the answers students they gave to statements 8-13 in the final questionnaire. As it was abovementioned, most of the students have critically discussed the main points they have learnt in each unit together with a final conclusion to the whole teaching-learning process.

This result is reinforced with learners' own views in the final questionnaire (see table 4). In general terms, participants are satisfied with the degree of involvement in the tasks proposed during the semester. They also pointed out that they thought they were more critical and self-reflective than at the beginning of the semester since their mean scores are higher than 3.00. All the participants agreed with the fact that they were able to apply theoretical knowledge to translation practice, thus reflective learning seems to have been attained.

Regarding motivational factors, students recognized that they had felt motivated by the subject being the means of the scores given to this item 3.72 and 3.36 respectively. This response is related to the score given to statements 12 and 13 (I have put a lot of effort in this subject and I have attended most of the classes) as students admitted that they had put a lot of effort in the subject by not only attending most of the classes, but also by their active involvement in their individual and autonomous work, as it has been analysed throughout this section.

Table 4. Learner reflection

Competence	Group 1 Mean	Group 2 Mean
8. I am more critical about different translation issues	3.44	3.36
9. I am able to apply theoretical knowledge to translation practice	3.22	3.07
10. I can explain reflections about what I have learnt	3.27	3.36
11. I have felt motivated by this subject	3.72	3.36
12. I have put a lot of effort in this subject	3.83	3.79
13. I have attended most of the classes	3.77	3.79

Finally, when analysing globally the data obtained in both parts of the questionnaire, it is worth mentioning that only two students' mean score is lower than 3.00 for all the statements included in the questionnaire. This finding proves that the students involved in this research agree with the methodology implemented in the classroom since this approach to translation learning has helped them acquire useful competences for text translation from their mother tongue (Spanish) into the target language (English) and vice versa. Furthermore, these findings reinforce the idea that pupils feel they have become more self-reflective.

4. Conclusion

The data analysed in this paper indicate that portfolio assessment is an appropriate assessment tool to promote self- reflection and foster learning in the subject of Spanish-English/English-Spanish Translation. Our findings also show that the three research questions posed at the beginning of this study have been successfully answered according to the results obtained by the participants in each of the tasks included in their portfolios.

Learner involvement (RQ1) was promoted thanks to the methodology implemented in the classroom since most of the students took active part, either individually or in groups, in all the tasks they were asked to carry out during the semester. Besides, the informants recognized that they had felt motivated by the subject which helped them put a lot of effort in their learning and also encouraged them to attend most of the classes as they recognized in the final questionnaire.

Learners acquired the key competences intended to be achieved in each of the tasks included in their portfolios (RQ2) since they were able to use the target language in their individual and group work activities therefore, the competence of communication in foreign languages was fostered. Furthermore, digital competence was also promoted since they used WebCT to upload their answers to compulsory readings and presented their group findings in their group work tasks by means of a power point presentation.

The vast majority of the informants are more critical and self-reflective than they were at the beginning of the course (RQ3) as they admitted in the final questionnaire. This assertion can be verified with the reflections included at the end of each unit and the turn of the semester in students' portfolios. What is more, students agreed with the fact that they were able to apply theoretical knowledge to translation practice, thus reflective learning and certain degree of learner autonomy seem to have been attained.

These findings resemble those obtained in other research conducted in Spain at university level in different subjects included in the syllabus of the degree in English Studies (Fernández Polo and Cal Varela 2011; Roca de Larios and López Serrano 2011; Martínez Lirola 2012 a and b) which implies that portfolio assessment should be encouraged in Spanish Higher Education. Nevertheless, this study shows limitations since it was carried out with a reduced number of informants and in an optional subject from the degree in English Studies (Spanish-English/English-Spanish translation) in which students are supposed to be more motivated than in a compulsory subject since it is up to them to choose it. Therefore, further research needs to be carried out with a higher number of informants in a compulsory subject to analyse if students' response to the three variables analysed in this paper (i.e. learner involvement, competence acquisition and self-reflection) is better, worse, or remains the same.

5. References

- BENSON, P. (2007): Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40 (01), 21-40.
- CANGA ALONSO, A. (2011). El Portafolio como recurso para la reflexión y la autoevaluación en alumnos con dificultades de aprendizaje. *Porta Linguarum*, 16, 137-153. Available at http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero16/ANDRES%20CANGA.pdf. Accessed 10 May 2013.
- FERNÁNDEZ POLO, F. J. and CAL VARELA, M. (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *@tic. revista d'innovació educativa*, 7. Available at <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1018/988>. Accessed 28 May 2013.

- LAM, R. and LEE, I. (2010). Balancing the dual functions of portfolio assessment. *ELT Journal*, 64 (1), 54-64. Available at <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/1/54.full.pdf+html?sid=6751bfc2-c8b3-4f5a-83fd-a024e3cad2a0>. Accessed 27 May 2013.
- LITTLE, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- LITTLE, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language and Teaching*, 1 (1), 14-29.
- LITTLE, D. (2009). The European Language Portfolio where pedagogy and assessment meet. Available at http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf. Accessed 3 May 2013.
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2008). El uso del portfolio como herramienta metodológica evaluadora en el proceso de convergencia europea. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 12 (2). Available at <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL4.pdf>. Accessed 30 April 2013.
- MARTÍNEZ LIROLA, M. and RUBIO, F. (2009). Students' beliefs about portfolio evaluation and its influence on their learning outcomes to develop EFL in a Spanish context. *International Journal of English Studies*, 9 (1), 91-111.
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2012a). Evaluation proposal based on the ECTS: Evaluating the four skills in a University core subject with a portfolio. *Porta Linguarum*, 17, 189-201. Available at http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero17/11%20MARIA%20M%20LIROLA.pdf. Accessed 3 May 2013.
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2012b). Evaluating with a Portfolio in the European Higher Education Framework: an Example from English Studies. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)* 25, 147-164.
- NUNES, A. (2004). Portfolios in the EFL classroom: disclosing an informed practice. *ELT Journal* 58 (4), 327-335. Available at <http://eltj.oxfordjournals.org/content/58/4/327.full.pdf+html?sid=6751bfc2-c8b3-4f5a-83fd-a024e3cad2a0>. Accessed 10 May 2013.
- OXFORD, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Longman.
- O'MALLEY, J. M. and L. VALDEZ PIERCE, L. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- POZO LLORENTE, M^a T. and García Lupión, B. (2006): El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 34, 737-756.
- ROCA DE LARIOS, J. and LÓPEZ SERRANO, S. (2011). Consideraciones prácticas sobre la elaboración de portafolios del estudiante: su aplicación al aprendizaje de la pronunciación del inglés. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 349-367.
- SINCLAIR, B., MCGRATH, I. and LAMB, T. (eds.). (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Harlow: Longman.
- VYGOTSKY, L. V. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

APPENDIX I

Questionnaire on students' beliefs about their learning outcomes and effort during the semester (adapted from Martínez Lirola and Rubio 2009).

	1	2	3	4
1. I have improved my abilities to analyze and synthesize information				
2. I have improved my abilities to organize information				
3. I have improved my abilities to search for academic information on the internet				
4. I can include references on my work				
5. I have improved my abilities to make oral presentations about translation issues				
6. I have a wider perspective about what translation implies				
7. I have learned about different techniques to translate a text				
8. I am more critical about different translation issues				
9. I am able to apply theoretical knowledge to translation practice				
10. I can explain reflections about what I have learnt				
11. I have felt motivated by this subject				
12. I have put a lot of effort in this subject				
13. I have attended most of the classes				

4= Totally agrees; 3= Agrees; 2= Disagrees; 1= Totally disagrees.



Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

Perceptions of the function tutorial in the European Higher Education Area of the student body of the Faculty of Education of Albacete (University of Castilla-La Mancha, Spain)

Santiago Alonso García,

Ascensión Palomares Ruiz,

Universidad de Castilla La Mancha

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2013

Fecha de revisión: 23 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2013

Alonso, S.; Palomares, A. (2013). Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 160 – 168.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

Perceptions of the function tutorial in the European Higher Education Area of the student body of the Faculty of Education of Albacete (University of Castilla-La Mancha, Spain)

Santiago Alonso García, Universidad de Castilla-La Mancha, santiago.agarcia@uclm.es
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha ascension.palomares@uclm.es

Resumen: No cabe duda, de la necesidad de trabajar de manera incansable en la mejora e innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para ofrecer una respuesta que este a la altura de las circunstancias y transformaciones que de manera vertiginosa se van sucediendo concretamente, en el ámbito de la Educación Superior, con los nuevos retos impulsados ese intento de unificar los propósitos y perfiles educativos entre los países de la Unión. Desde el Consejo Europeo han sido múltiples las propuestas políticas encaminadas, a lo largo de estos últimos años, a generar un acercamiento en los currículos de los diferentes niveles educativos, pero fue en 1999 en la ciudad de Bolonia, donde se trató la Declaración conjunta que dio lugar a lo que se conoció como "proceso de convergencia", hoy ya consumado. Este ha tenido por objetivo, facilitar un efectivo intercambio de titulados universitarios así como adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales. Pero, ¿en qué situación real está en la actualidad? Teniendo en cuenta este contexto en el cual nos vemos envueltos de manera tan entusiasta, vamos a proceder mediante esta investigación al análisis de percepciones de la función tutorial en el Espacio Europeo de Educación Superior del alumnado de la Facultad de Educación de Albacete, mediante el uso del cuestionario y de la entrevista, cuyos resultados una vez analizados con las herramientas pertinentes, serán sometidos a discusión con el fin de aterrizar en unas conclusiones para su exposición a la comunidad educativa.

Palabras clave: Percepción, Orientación, Tutor, Competencia, Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract: It is not necessary doubt, of the need to be employed in a tireless way at the improvement and innovation of the processes of education and learning, to offer a response that this at a height of the circumstances and transformations that in a dizzy way are happening concretely, in the area of the Higher Education, with the new impelled challenges this attempt of to unifying the intentions and educational profiles between the countries of the Union. From the European Advice there have been multiple the political directed offers, throughout the latter years, to generating an approximation in the curricula of the different educational levels, but it was in 1999 in the city of Bologna, where there treated itself the joint Declaration that gave place to what it was known as "process of convergence", today already perfectly. This one has had for aim, facilitate an effective exchange of university graduates as well as adapt the content of the university studies to the social demands. But, in what royal situation is it at present? Bearing in mind this context in which we meet wrapped of way so enthusiast, we are going to proceed by means of this investigation to the analysis of perceptions of the function tutorial in the European Higher Education Area of the student body of the Faculty of Education of Albacete, by means of the use of the questionnaire and of the interview, which results before analyzed with the pertinent tools, will be submitted to discussion in order to land in a few conclusions for his exhibition to the educational community.

Keywords: Perception, Orientation, Tutor, Skill, European Higher Education Area.

1. Introducción

El rol del tutor y sus competencias, junto con los aspectos didácticos y organizativos que componen la orientación, es uno de los temas de estudio y mejora dentro del complejo ámbito de la pedagógica. Prueba de ello es la abundante bibliografía educativa que aborda estos temas (ej. Álvarez, 1995; López, 1996; Rodríguez Moreno, 1997; Alonso García, S. et al, 2009; Santos Guerra, 2000; Cáceres Reche, M^a. P. et al, 2005; Palomares, A., 2007; Sola Martínez, T. et al, 2007; Hinojo, F.J. et al, 2009; Morales Moreno, 2010).

La orientación engloba la práctica docente, y está abierta a todos los agentes que participan en el proceso educativo y en todas las etapas educativas. Si bien en las primeras etapas (infantil, primaria) la tutoría se dirige a la orientación más educativa, en las etapas de educación secundaria (secundaria, bachillerato, formación profesional) se dirige a la orientación educativa y profesional, y en la educación superior se centra en el seguimiento y supervisión de las actividades programadas (Dopico, E., 2013).

Indaguemos pues, dentro de la orientación, en la etapa universitaria y los aspectos que la componen, para así generar el fundamento teórico previo a la metodología aplicada en la investigación.

2. Aspectos genéricos de la orientación educativa

Que la educación es el cimiento sobre el que se edifica una sociedad no es decir nada nuevo. Pero tener conciencia de que el Sistema debe buscar, en esta “sociedad TIC”, estrategias para responder a las necesidades de orientación que se dan, es un reto que exige un pensamiento para dar esas respuestas a las demandas del sistema educativo actual.

Así pues, la Orientación Educativa (Sola, T. et al, 2008) ha sido la que ha marcado la pauta que ha aportado a la educación en sus diferentes etapas modelos para ponerlos en práctica a través de la acción tutorial, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta optimización se ha venido poniendo en práctica a través del trabajo realizado en aspectos como el espacio, la temporización, las metodologías o los ámbitos, que en este estudio iremos desgranando (burocrático-funcional, personal, escolar, académico, profesional y docente).

La orientación educativa ha de liderar la resolución de los cambios de valores que se dan a un ritmo absolutamente vertiginoso y socialmente estresante. Dichos cambios abarcan ámbitos tan diversos como lo tecnológico, lo familiar o lo laboral. Este reto al que se enfrenta la orientación sobre el vértigo con el que se suceden los hechos, se hace mucho más difícil cuando lo que pasa a nuestro alrededor sucede sin poder asimilarlo ni percibir sus mensajes intrínsecos.

En lo educativo, dichos cambios ya sean conceptuales, estructurales, procedimentales, actitudinales o cambios en las dinámicas entre profesores y estudiantes, son cambios que subrayan la preocupación por los aspectos didácticos y la atención directa a los estudiantes (Vázquez García, J.A., 2011).

Esta vertiginosa evolución crea un estrés social, y nos llena de incertidumbre a los seres humanos por la incapacidad de aproximarnos a una mínima predictibilidad de los sucesos, conduciéndonos a una complejidad social, en la que la orientación educativa se hace pieza fundamental en vías de un futuro sostenible y organización social.

3. La orientación en el Espacio Europeo de Educación Superior y los “TEEES”.

Actualmente, la Universidad española tiene unas funciones encomendadas, que de alguna forma se identifican con los planteamientos de Ortega y Gasset. Estas funciones son las de: cultivar y garantizar la verdad científica, formar profesionales con estilo universitario y científico, y mejorar la sociedad mediante la crítica constructiva contribuyendo al desarrollo y progreso social (Sola, T et al, 2008).

La tutoría en la Universidad se encuentra en un periodo de análisis y evaluación, justificada por los cambios ya mencionados en nuestro sistema educativo. La incorporación al Espacio Europeo de

Educación Superior (EEES) demanda revisar la figura y los roles desempeñado por el profesorado, tanto a nivel de docencia como de tutoría, investigación y gestión (Aguaded Gómez, C. et al, 2013)

La tutoría en el EEES viene definida como un elemento esencial posibilitador del nuevo estilo de educación universitaria, marcando una serie de requisitos, como son (Sola, T. et al, 2005):

- Reducción del tiempo del profesor en la clase, como consecuencia del estilo de aprendizaje, que pasa de una enseñanza ajustada a modelos tradicionales de lección magistral, a un proceso de trabajo en equipo y autoaprendizaje dirigido, planificado y guiado por el profesor desde la propia acción tutorial.
- El profesor pasa de ser el protagonista principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje a mediador, facilitador y planificador de los aprendizajes y la gestión autónoma del conocimiento por los estudiantes.
- Las metodologías marcan pautas nuevas de actuación, buscando la capacitación para el análisis de los problemas, la toma de decisiones y la formación de juicio crítico en el autoaprendizaje del propio alumno.
- Las fuentes de conocimiento se amplían, rompiendo lo que ha venido siendo el soporte de apunte de clase como única fuente de estudio.

Así pues, podemos definir la competencia tutorial como la función de acompañamiento docente en la construcción del aprendizaje del alumnado en todos los espacios educativos (Dopico, E., 2013).

Nuestra Sociedad de hoy está sometida a cambios acelerados en su sistema social, educativo, personal y familiar. Se están modificando las estructuras y la necesidad de formas nuevas de afrontar estos cambios se hacen urgentes. Incluso una nueva civilización se dibuja en el horizonte. Si los Sistemas sociales, como ya hemos dicho, necesitan de sistemas educativos que los sustenten, y estos sistemas sociales cambian, también tendrán que cambiar los sistemas educativos y este cambio, estamos convencidos de ello, tiene que venir de la mano de la Orientación Educativa y de su concreción en la Acción Tutorial (Alonso, S. et al, 2009).

Ante este panorama, necesitamos personas y profesionales, tutores EEES (TEEES)", formados y convencidos de superar los rasgos que nos configuran como seres de este siglo (incertidumbre, complejidad y antagonismo) y de procesos educativos (vivos, críticos, transformadores, solidarios, creativos) que puedan aportar formas diversas de abordaje.

Estos TEEES, mediante su labor orientadora, han de constituir la esencia de lo humano, que tiene que desplegarse socialmente y dar sentido de nuevo a todo, en este mundo de estrés social y estrés evolutivo.

Así pues vamos a discernir en esta investigación, a través de sus capítulos, como la Universidad está asumiendo estos cambios teniendo en cuenta la percepción del alumnado sobre la información que recibe sobre los diferentes aspectos que conforman la orientación en el EEES. Procedamos pues con el diseño y metodología de la misma.

4. Objetivo de la investigación

Con estos aspectos de motivación, interés personal e insaciable curiosidad científica, se asienta la base necesaria para poder formular el objetivo de la investigación aquí presente. En este sentido, con el presente trabajo nos proponemos alcanzar el siguiente objetivo:

Conocer el grado de información que recibe el alumnado de la Facultad de Educación de la UCLM (Campus de Albacete) sobre la acción tutorial y sus aspectos derivados dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

5. Población – muestra

El tipo de muestreo que se ha llevado a cabo en esta investigación ha sido un *muestreo no probabilístico por cuotas*. De los 1224 sujetos que componen la población estudiantil de la Facultad de Educación del Campus de Albacete de la Universidad de Castilla la Mancha, 493 cumplimentan satisfactoriamente el instrumento administrado, lo que constituye un 40'27% del total de población

encuestada. De ellos 259 (32'61%) están matriculados en el grado de Educación Primaria, mientras que los 234 restantes (54'41%) se encuentran actualmente cursando estudios en el grado de Educación Infantil.

De esta forma, y habida cuenta de las consideraciones formuladas por Buendía Eisman (2001:143), en donde se estipula que el porcentaje de representatividad de la muestra mínima para los estudios de encuesta asciende al 30% tanto por totales como por conglomerados, se puede comprobar que la muestra resulta representativa:

Titulación	Población	Muestra productora de datos	%
G.M. PRIMARIA	794	259	32'61
G.M. INFANTIL	430	234	54'41
TOTAL	1224	493	40'27

Tabla 1: Datos del muestreo. Fuente: Elaboración propia

No obstante, para garantizar la eficacia científica de este muestreo a nivel de toda la Facultad de Educación del Campus de Albacete de la Universidad de Castilla la Mancha, y dado que ya partíamos del hecho favorable de que la participación por conglomerados era estadísticamente representativa, se recurrió a la fórmula general para poblaciones finitas. Dicha expresión obedece a la siguiente ecuación algebraica:

$$n = \frac{N Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2}{N e_t^2 + Z_{\alpha}^2 \sigma_X^2}$$

Cuadro 1: Fórmula de Muestreo Para Poblaciones Grandes Finitas.

Fuente: Buendía Eisman (2001: 144)

Tenemos así que, de los 1224 estudiantes que hay actualmente en la Facultad de Educación del Campus de Albacete de la Universidad de Castilla la Mancha, es necesaria, al menos, la respuesta de 292 de ellos para que las conclusiones de nuestra investigación sean estadística y científicamente válidas a efectos de generalización sobre el total de la población. En nuestro caso y, como hemos podido comprobar antes, hemos recibido respuesta satisfactoria de 493 de estos estudiantes, lo cual hace que la muestra final de estudio sea totalmente representativo de todo el universo considerado (Buendía Eisman, L., 2001).

6. Instrumentos de recogida y análisis de datos

Los instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación que se plantea, han sido los siguientes:

6.1. El cuestionario

Para esta investigación procedimos a la elaboración de nuestro instrumento. A tenor de todos estos aspectos que la literatura nos muestra que debemos tener en cuenta, es fácil percatarse de que la confección de este instrumento supuso ciertamente una ardua tarea, teniendo en cuenta las etapas científicamente establecidas para su creación. Garantía de este proceso es el resultado de la fiabilidad del instrumento, el cual se muestra en la siguiente tabla:

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Basada en los Elementos Tipificados	Nº de Elementos
,967	,971	65

Tabla 1: Estadísticos de Fiabilidad del Instrumento Definitivo

La información recogida tras la pasación de los cuestionarios se ha sometido a un tratamiento estadístico realizado por ordenador mediante la aplicación del paquete estadístico S.P.S.S.

6.2. La entrevista

La entrevista está conjuntamente empleada con el cuestionario, siendo la segunda de las técnicas de recogida de datos que se emplean en esta investigación. Se procedió a la construcción de un formato de entrevista semiestructurada, con el fin de obtener datos cualitativos que maticen los obtenidos por el cuestionario.

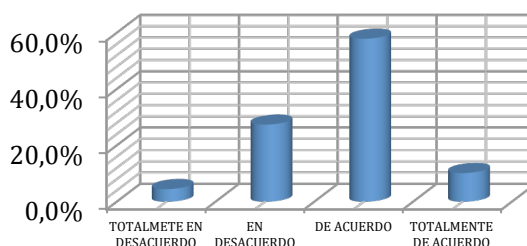
7. Resultados

7.1. Análisis del ámbito de los datos personales y académicos

Así pues, podemos establecer, teniendo en cuenta estos datos, un **perfil medio**, describiéndola como *una estudiante del grado de maestro, de entre 18 y 25 años, soltera, desempleada, española, con una formación mínima con título de bachillerato y/o el ciclo formativo de educación superior y con dedicación completa al Grado.*

7.2. Análisis de los datos sobre la información que reciben sobre los aspectos de la acción tutorial

Gráfico 1. Información del profesorado sobre las competencias a desarrollar (CAD).



El alumnado está de acuerdo con la información que recibe sobre aspectos didácticos como las competencias y los objetivos de las asignaturas o módulos en los que se haya matriculados, a tenor de la entrevista y el cuestionario

Gráfico 2. Los métodos y técnicas pedagógicas empleados por el profesorado: tutorías entre iguales (MTI).

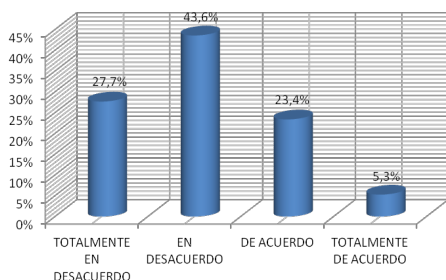
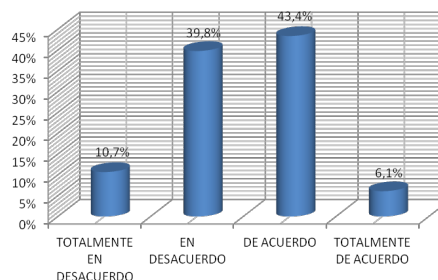


Gráfico 3. Los métodos y técnicas pedagógicas empleados por el profesorado: aprendizaje basado en problemas (MBP).



El alumnado, teniendo en cuenta la entrevista y el cuestionario, percibe que la cantidad de información que recibe sobre métodos y técnicas tales como la enseñanza expositiva, el aprendizaje cooperativo y dinámicas de grupo es suficiente mientras que detectan un déficit en la información que reciben sobre tutoría entre iguales y aprendizaje basado en problemas entre otros.

Gráfico 4. Los instrumentos para la evaluación: entrevistas (IEN).

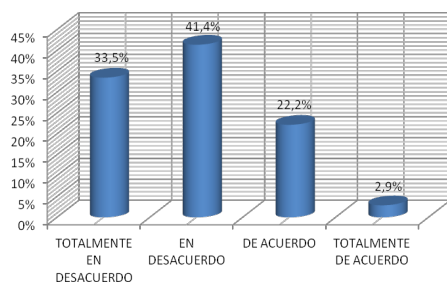
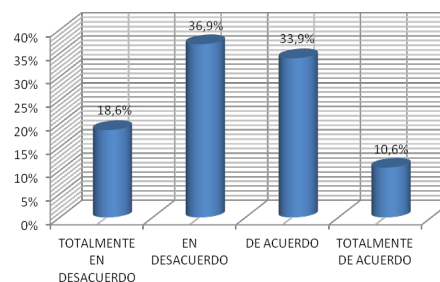
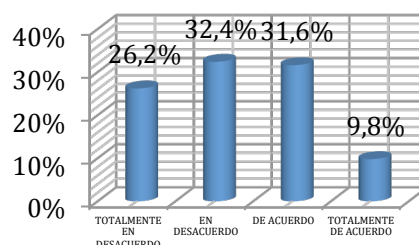


Gráfico 5. Los instrumentos para la evaluación: pruebas orales (IOR).



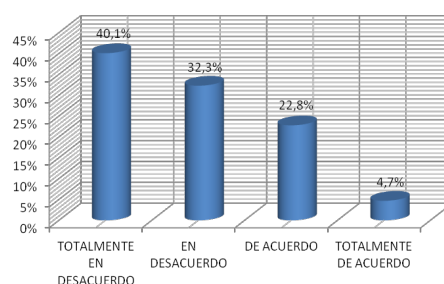
El alumnado entiende, según la entrevista y el cuestionario, que el volumen de información que toma sobre instrumentos de evaluación tales como las pruebas de ensayo, pruebas objetivas y el portafolio es suficiente, al vez que significan un déficit en la información que reciben sobre la tutoría entre igual, las técnicas de observación y las pruebas orales, entre otros instrumentos.

Gráfico 6. Actividades complementarias a la tutoría de la UCLM (TUC).



El alumnado describe como positiva la información ofrecida por la Facultad de Educación pero requiere más implicación por parte de la Universidad (UCLM).

Gráfico 7. Modalidad semipresencial (MSP).



El alumnado cree conveniente recibir más información sobre la modalidad semipresencial y la no presencial en tutoría, teniendo en a bien la entrevista y el cuestionario.

8. Conclusiones y discusión

Al comienzo de esta investigación teníamos por objetivo el conocer que información llega a los estudiantes en relación a los diferentes aspectos que conforman la orientación en la Universidad del s.XXI.

Una vez extraídos los datos, mediante el cuestionario y la entrevista, ambos elaborados por nosotros, hemos procesado y triangulado la información para su interpretación, pudiendo dirimir las siguientes conclusiones y su consiguiente discusión.

Los aspectos didácticos y organizativos referidos a la acción tutorial tales como las competencias a desarrollar, objetivos a alcanzar, metodología a emplear, contenidos a abordar, actividades a realizar, criterios de evaluación determinados, instrumentos de evaluación a usar, recursos

materiales a utilizar, recursos humanos previstos, horario establecido, temporización determinada para las diferentes tipos de actividades, espacios definidos, agrupamiento del alumnado y modalidad, se perciben con poca información, lo que incide de lleno en un rendimiento óptimo y en la organización de la formación del alumnado.

Con los métodos y técnicas pedagógicas empleados por el profesorado para el desarrollo la acción tutorial en las diferentes asignaturas o módulos que ha cursado hasta ahora en sus estudios universitarios de Grado de Maestro en Educación Primaria o Infantil el alumnado muestra desacuerdo más relevante que en el apartado anterior lo que nos indica que la toda la innovación del EEES en cuanto a metodologías y técnicas no llega realmente su totalidad a los usuarios finales.

Los instrumentos empleados por el profesorado para la evaluación de la acción tutorial tales como las técnicas de observación (Ej., listas de control, escalas de apreciación, etc.), pruebas de ensayo (Ej., exámenes de desarrollo), pruebas objetivas (Ej., de opción múltiple, preguntas cortas, etc.), pruebas estandarizadas pruebas orales, entrevista y portafolios, el alumnado posee una opinión negativa sobre la información recibida, lo que nos lleva a pensar que más allá de del idealismo didáctico planteado en el EEES, el alumnado ha de enfrentarse a una serie de pruebas para los que se ha de preparar sin la suficiente información sobre las mismas.

De acuerdo con los datos y con los resultados, podemos establecer que hay una leve desinformación hacia el alumnado de la Facultad de Educación de la UCLM (Campus de Albacete) sobre la acción tutorial y sus aspectos derivados dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esta falta de información resulta muy significativa, ya que nos muestra una situación compleja, la cual repercute en la calidad de su formación como persona en todos los ámbitos, si bien es cierto que tanto el ámbito académico como el docente son los más valorados dentro del panorama poco alentador, vemos que la tutoría fragiliza el desarrollo de la persona al no favorecer información para el desarrollo personal, ni para el profesional ni el burocrático.

¿Cómo podemos llevar más de diez años de implantación del EEES? ¿Dónde están los resultados de estos años de implantación? Carece de sentido que estemos inmersos en un sistema del cual no se informa fehacientemente ni se forma contundentemente, siguiendo por inercia en ocasiones, el camino de la Universidad tradicional, el cual nos resistimos a abandonar por completo a pesar de haber completado el proceso de Bolonia en el 2010 y de estar trabajando en la Estrategia Universitaria 2015 marcada por el ministerio de Educación y Cultura.

Resultaría un error seguir avanzado sin tener en cuenta estos y otros estudios ya que podemos llegar a favorecer una sensación apátrida, pues estamos en Europa, pero no nos empapamos de ella y de la totalidad de sus medidas, que no se consolidan al cien por cien en nuestro día a día y en nuestras Instituciones. Bolonia ha sido un paso y ahora hay que evaluarlo en profundidad para mejorarlo en beneficio de la de la comunidad universitaria lo cual revertirá positivamente en su entorno social.

8. Bibliografía

- Aguaded Gómez, C. y Monescillo Palomo, M. (2013). Evaluación de la tutoría en la Universidad de Huelva desde la perspectiva del alumnado de psicopedagogía: propuestas de mejora". *Tendencias Pedagógicas*, v. 21, pp.163-176.
- Alonso García, S. (2012). *Percepciones de la función tutorial como competencia básica del docente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): la Universidad de Castilla-La Mancha*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Alonso García, S., Garrote Rojas, D., y Palomares Ruiz, A. (2009). La tutoría en el Espacio de educación Superior Europeo. Las competencias básicas. En Nieto López, E. y Callejas Albiñana, A.I. (Ed.), *Reflexiones y experiencias*. Ciudad Real: Editorial UCLM.
- Álvarez Rojo, V. (1995). *Orientación educativa y acción psicopedagógica*. Madrid: EOS.
- Arco, J.L., López, S. Fernández, F.D. y Giménez, E. (2007). El Gabinete Psicopedagógico de la UGR en el EEES. En Unitat Asesorament Psicopedagogic (Ed.), *IV Encuentro de Servicios Psicológicos y Psicopedagógicos Universitarios*. Barcelona: edita Unitat Asesorament Psicopedagogic (UAB).

- Arco, J.L., López-Ortega, S. Fernández, F.D., Giménez, E., Caballero, R. y Heilborn, V. (2009). *Guía Psicopedagógica para estudiantes y profesores universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Ed. Universidad de Granada.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6. Recuperado de <http://www.remo.ws> [Consultado:25/6/2013].
- Bisquerra, R. (Coord.) (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bricall, J. (Coord.) (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- Buendía Eisman, L. (2001). La Investigación por Encuesta. En Buendía Eisman, I. et al. (Ed.), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw – Hill.
- Cabero, J., et el (2006). Formación del profesorado universitario en estrategias lógicas para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 27.
- Cáceres Reche, M.P., Aznar Díaz, I., Hinojo Lucena, F.J., Alonso García, S., y Jiménez Mesas, E. (2009). Retos y desafíos del Practicum en el proceso de convergencia europeo. Experiencias de innovación docente universitaria. En García-Valcárcel, A., (coords.) *Actas del I Congreso Internacional de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente Universitaria* (pp.267-272). Granada: edit. Universidad de Granada.
- Dopico Rodríguez, E. (2013). Tutoría universitaria: propuestas didácticas de competencia tutorial. *Revista de Docencia Universitaria*, vol.11,2, pp. 195-220.
- Gairín, J., et al. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.18, pp. 66-77.
- Hinojo, F. J., y Alonso, S. (2005). Modelos directivos en la formación superior: El contexto europeo. En Pereyra-García, M. A. et al (Eds) *Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano*. Granada: G.E.U.
- Hinojo, F.J., Aznar, I. y Cáceres, M^a.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la Universidad. *Comunicar*, vol. 33, pp. 165-174.
- López Franco, E. (1996). La formación del tutor: un desafío a la innovación educativa. *Revista complutense de educación*, vol. 7, 1, pp. 67-82.
- Morales Moreno, A.B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 7. Recuperado de: http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/06_Accion_tutorial.pdf [Consultado:5/7/2013]
- Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos: El modelo docente en el Espacio Europeo*. Cuenca: Ediciones UCLM.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1997). Panorama actual de la orientación. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. IX,16, pp. 17-49.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sola Martínez, T. y López Sánchez M. (2008). *Bases teóricas para humanizar la Educación a través de la orientación y la acción tutorial*. Madrid: Universitas.
- Sola Martínez, T., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I. y Cáceres Reche, M^a P. (2007). Vocational Training System in Europe as an Alternative to Higher Education. En *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Vol. 2. pp. 187-202. Recuperado en: <http://SocialSciences-Journal.com> [Consultado:26/8/2013].
- Vázquez García, J. A. (2011). Los caminos de Bolonia. *Revista de Docencia Universitaria*, vol.9,3, pp. 29–38. Recuperado en: <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/299> [Consultado:13/7/2013].



Gestão do programa de língua materna em escolas secundárias portuguesas

Planning of the curriculum of portuguese as mother tongue in portuguese secondary schools

Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho,
Residencia de estudiantes del Ministerio de Educación

Inmaculada Aznar Díaz,
Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 13 de noviembre de 2013

Fecha de revisión: 21 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2013

Cardoso, M.C. y Aznar, I. (2013). Gestão do programa de língua materna em escolas secundárias portuguesas. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 169 – 179.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Gestão do programa de língua materna em escolas secundárias portuguesas

Planning of the curriculum of portuguese as mother tongue in portuguese secondary schools

Maria da Conceição Cardoso Tábuas Martins Coelho, Profesora de Enseñanza Secundaria en Sintra – Portugal y Vicepresidenta del Consejo Ejecutivo y directora de la residencia de estudiantes del Ministerio de Educación. conceicaoctmcoelho@gmail.com

Inmaculada Aznar Díaz, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. iaznar@ugr.es

Resumo

No âmbito da revisão curricular do Ensino Secundário de 2001 foram discutidas e implementadas, em Portugal, transformações político-administrativas e conceptuais mais ou menos profundas ao nível do currículo, consubstanciadas em novos programas de ensino. Foi neste contexto que surgiu um novo Programa de Português Língua Materna, exigindo a reconfiguração curricular e transformações nas concepções e práticas dos professores. Partindo da percepção de que as mudanças no discurso oficial não determinam essas transformações, pretendemos determinar, em escolas do concelho de Sintra, o modo de apropriação dos desígnios curriculares prescritos a nível do programa de ensino e concluir sobre os paradigmas de ensino-aprendizagem subjacentes às opções dos professores na sua implementação. Sendo o currículo uma realidade dinâmica que sofre processos de deliberação, podemos ainda inferir as margens de adesão ou distanciamento dos professores relativamente às duas dimensões curriculares, a do currículo prescrito e a do currículo-em-acção, através do levantamento, em escolas de Sintra, das percepções dos docentes sobre as estratégias que privilegiam na implementação do currículo nacional.

Palavras-chave

Dimensões do currículo; Programa de ensino; Paradigmas de ensino-aprendizagem; Deliberação curricular; Planificação do ensino e da aprendizagem.

Abstract

Related to the curricular reform of the Secondary Education in 2001, political-administrative and conceptual changes were discussed and implemented in Portugal in terms of the curriculum, substantiated in new teaching syllabus. It was in this context that a new syllabus of Portuguese as mother tongue appeared, requiring a curricular reconfiguration and changes in teachers' conceptions and teaching practices. Assuming that the changes in the official speech don't determine those transformations, we want to determine, in schools of the region of Sintra, the way of appropriation of the curricular aims established for the teaching levels of the syllabus and to conclude about the underlying teaching and learning paradigms of teachers' options in its implementation. Since the curriculum is a dynamic reality, which suffers processes of deliberation, we can still infer the teachers' margins of adherence and distancing as regards the two curricular dimensions: the one of the established curriculum and the one of the curriculum-in-action through a poll, in Sintra's schools, on the teachers' perceptions about the strategies they privilege the implementation of the national curriculum.

Keywords

Dimension of the curriculum; Teaching syllabus; Paradigms of teaching-learning; Curricular deliberation; Teaching and learning planning.

1. Introdução

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Silva, T.T. (2009). Texto da contracapa do livro Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora

No ano lectivo 2002/2003, iniciou-se a implementação de um novo programa de língua materna em todas as escolas secundárias do país. O contexto de mudança exigido pela entrada em vigor deste novo programa legitimou a vontade de averiguar sobre as percepções dos professores relativamente aos paradigmas educacionais emergentes, às modificações arquitectadas pela revisão curricular e às alterações consubstanciadas pelo novo texto programático. De igual modo, tornou-se imperativo estudar o impacto das mudanças curriculares induzidas pelo novo programa de ensino nas práticas pedagógicas dos professores.

Dez anos volvidos sobre o início da sua implementação, levou-se a cabo uma investigação pretendendo destacar as perspectivas dos professores face às transformações curriculares, envolvendo-os na construção dos significados referentes às suas acções quotidianas em sala de aula e antes dela, o que implica o reconhecimento de regularidades e assimetrias, um olhar distanciado e crítico sobre si mesmos e sobre as suas opções pedagógico-didácticas. Os resultados apurados fazem emergir as posições mais relevantes dos professores participantes relativamente à concepção estratégica do ensino e da aprendizagem e às abordagens curriculares valorizadas.

2. Currículo – um processo dinâmico de construção e de reconstrução

A investigação actual admite a natureza caótica do currículo enquanto projecto de formação, pela diversidade de decisões e de interpretações que lhe estão associadas, impulsionando uma contínua recontextualização. Tratando-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática (Pacheco: 2001), esta visão concebe o currículo como um conjunto de experiências educativas realizadas desde o plano normativo ao plano da aprendizagem.

O princípio da autonomia da escola no sentido da construção do currículo encontra-se explícito na intenção de

“ultrapassar a ideia de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (Decreto-Lei nº 6/2001).

Esta intenção sublinha o princípio de que por mais prescritiva que seja a política curricular, cabe ao professor, em contexto de ensino-aprendizagem, a construção do currículo. É da sua responsabilidade a adopção de estratégias de operacionalização em todas as dimensões, baseando-se em decisões que tornam a acção curricular um modo de *“promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade”* (Decreto-Lei nº 15/2007).

Pode concluir-se, enfim, que a proposta de um currículo nacional que funcione como guião prescritivo de todas as aprendizagens, numa lógica normalizadora, não se coaduna nem com a autonomia das escolas, nem com a autoridade profissional dos professores, nem com a aprendizagem significativa num contexto de escola inclusiva (Sola Martinez: 2007). Pelo contrário, é a predisposição para percorrer uma série infinita de encruzilhadas de decisões reflectidas (Sousa: 2010) que conduz à libertação da obsessão da igualdade entre o currículo prescrito e o currículo real, maximizando as oportunidades de sucesso dos alunos.

Leite (2003) preconiza a *“escola curricularmente inteligente”*, que não depende apenas de gestão exterior, nela ocorrendo processos de tomada de decisão participados, onde interagem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem. Ora, esta escola está longe de existir, visto não ser partilhada, por grande parte dos professores, a ideia da possibilidade de intervenção no currículo prescrito pela Administração. Um outro constrangimento prende-se com a constatação da complexidade de tal tarefa. Para o cumprimento desse desiderato concorre a obtenção de competências da ordem da organização e gestão curriculares bem como da valorização dos contextos de inserção da escola. Estas competências consubstanciam vivências dinâmicas de um

trabalho colectivo, permitindo a concepção e o desenvolvimento de estratégias de acção regidas por uma intencionalidade comum, dando, no entanto, coerência ao fazer educativo de cada um (Leite: 2003).

Perseguir estes objectivos implica valorizar os conceitos de adequação e de diferenciação na acção curricular do professor, integrados como letra de lei nas determinações administrativas da última década: *“Organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem, adoptando estratégias de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos”* (Decreto-Lei nº 15/2007).

Embora o universo social em que a escola vive tenha mudado substancialmente, esta não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento pois continuamos a assistir a uma centralidade omnipresente da Administração, regulando e normalizando a acção educativa, retirando o protagonismo às escolas como centros de gestão educativa contextualizada. Quanto mais a escola construir e conhecer o seu currículo, abrangendo e discutindo todas as suas finalidades, mais consciência terá do que está a reproduzir ou a construir.

Pensar o currículo em espaços educativos como os que hoje vivenciamos é, antes de mais, discutir os paradigmas curriculares emergentes no âmbito da complexidade que rodeia a escola. O paradigma curricular é uma estrutura de modelos e de crenças educacionais, cujos princípios norteiam o trabalho na escola e concretamente na sala de aula, constituindo um conjunto de pressupostos etimológicos que influenciam toda a acção educativa.

Reconfigurar o enfoque do paradigma curricular obriga, necessariamente, à reconfiguração da identidade profissional dos docentes. Construir mudanças e inovações de ordem curricular implica desenvolver competências indispensáveis à configuração de uma prática educativa que se adeque às exigências de um mundo em mudança, contribuindo, positivamente, para essa mudança e contrariando a poderosa herança pedagógica geradora de rotinas improdutivas. Esta mudança de paradigma implica uma participação activa no sentido da reconstrução, da diferenciação e da adequação curricular, garantindo a todos uma qualidade educativa satisfatória. Ou seja, o professor *“de executor passa a decisor e gestor do currículo exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender”* (Roldão, 1999: 48).

Sabemos que as práticas de gestão curricular exigem uma cultura que contrarie a natureza individualista do trabalho docente. Vários autores defendem que a colegialidade constitui a chave para formas alternativas de exercício do poder no interior das organizações educativas (Barroso: 2001; Lima: 2002; Sergiovanni: 2004), exaltando o seu benefício e afirmando que a essência do crescimento intelectual contínuo reside no contacto estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca dos alunos, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas globais ligados à relação entre a escola e a comunidade (Lima: 2002). O desenvolvimento de um *“profissionalismo interactivo”* entre os docentes constitui, para Fullan e Hargreaves (2001), um dos principais desafios que as escolas enfrentam no século XXI.

3. A disciplina de português no contexto da revisão curricular

Um dos objectivos explícitos da revisão curricular de 2001, que enquadra a entrada em vigor do novo programa de Português, é o de adequar melhor o currículo às finalidades consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo e ao processo de mudanças curriculares que se verificam a nível nacional e internacional. A revisão torna-se um *“Ajustamento”* imposto pelas diversas circunstâncias, contrariando alguns princípios básicos anteriormente em vigor, nomeadamente o da subordinação do secundário às exigências do ensino superior e à ideia de que o currículo deve ser igual para todos.

Ao indicar a escolha das disciplinas para a Formação Geral do Ensino Secundário, o Departamento do Ensino Secundário especifica as razões da inserção da disciplina de Língua Portuguesa:

“Na Língua Portuguesa, trata-se de assegurar que todos os alunos, independentemente do percurso escolhido, desenvolvam e aprofundem o seu domínio da língua portuguesa através do conhecimento explícito das suas estruturas e funcionamento. Deve fazer-se a análise e estudo de textos literários, assim como de outros de diversa natureza com valor educativo e formativo. Conhecidas as dificuldades de muitos alunos na expressão escrita, serão produzidos vários tipos de

*textos que incentivem a interactividade entre a oralidade e a escrita.*¹

Em linhas gerais, estava definida a expectativa da Administração face à aprendizagem da língua materna, tendo em conta o contexto real diagnosticado: os alunos têm dificuldade na expressão escrita e oral, logo é preciso incentivar a aprendizagem da língua através da análise das suas estruturas e funcionamento e de textos diversificados, entre os quais se incluem os textos literários.

Para Amor (1999: 35) e Zabalza (2003: 16) o programa de ensino é uma peça essencial do currículo, constituindo-se como um seu prolongamento. Assume-se como um referencial genérico de princípios que orientam os propósitos do ensino, definindo, a nível disciplinar, os objectivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos e o processo de avaliação que consubstanciem as directrizes nas quais se inscreve. Segundo Roldão (2003: 28), o programa de ensino deve constituir-se como “*um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência*”, permitindo ao professor que ensina e ao aluno que aprende situarem-se face às expectativas e exigências que o sistema educativo lhes coloca. Acrescenta que “*o programa é um auxiliar da acção, não é um decreto. (...) Um programa não se cumpre, o que se tem de cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado.*” (Roldão 2003: 29). A principal função de um programa é, pois, a de materializar as intenções curriculares, tornando-as explícitas, para poderem servir de orientação aos diversos agentes que intervêm na planificação e concretização do processo de ensino e aprendizagem.

Um programa de ensino, como texto oficial, é, também, um lugar decisivo de regulação da actividade profissional dos professores e, em consequência, de construção da sua identidade profissional (Castro: 2008). Enquanto repertório para um percurso educativo, o currículo deve construir-se, em termos práticos, pela incorporação do discurso oficial nas crenças e representações dos professores.

Perante a multiplicidade dos factores em causa, urge perceber o impacto e as implicações da implementação do novo Programa da revisão curricular de 2001 na sociedade em geral e nos professores de Português em particular. De facto, este Programa contribuiu decisivamente para a problematização de um leque diversificado de temas cruciais para o desempenho de uma tarefa que se afigura de todo em todo cada vez mais complexa – ser professor de Português, hoje. A inovação nas práticas pedagógicas pretendida exige a reconfiguração profissional do professor de Português e a consequente concretização de um discurso pedagógico alternativo, configurado a partir de um aparelho conceptual que leva em linha de conta as premissas de uma nova arquitectura pedagógica, a saber:

- a) O ensino-aprendizagem por competências;
- b) O princípio cognitivista-construtivista da aprendizagem;
- c) A aprendizagem significativa;
- d) A importância dos conteúdos processuais ou procedimentais;
- e) A diferenciação curricular e a deliberação docente.

Embora seja difícil dissociar estas premissas umas das outras, visto que só produzem sentido quando relacionadas umas com outras, tentaremos estudar os horizontes da sua intervenção e a sua relevância no contexto da implementação do Programa de Português para o Ensino Secundário. Na prática, relativamente à língua materna, tem-se assistido, em Portugal, à rejeição da diferenciação de conteúdos, de metodologias e de percursos formativos, sobretudo por duas ordens de razões: a diversidade pode conduzir à exclusão e, assim sendo, os alunos mais desfavorecidos continuariam a ser penalizados devido à sua proveniência social; os exames nacionais, referenciais da avaliação externa de natureza certificativa, obrigam a uma uniformização. Podemos, sem as querer discutir neste contexto, sugerir que, se um currículo diferenciado não se torna viável dentro de uma estrutura uniforme e centralista, se adoptem metodologias activas e diversas que, partindo da identificação das necessidades e dos diferentes interesses, motivem os alunos para a aprendizagem e os ajudem a ultrapassar as dificuldades ou a melhorar os níveis de proficiência.

As orientações programáticas para a disciplina de Português, acesamente discutidos na esfera pública, deram início, a um processo dinâmico de (re)interpretação colectiva dos novos princípios e orientações para a área e das respectivas possibilidades de recontextualização pedagógica (Leal: 2006). Em qualquer fase da sua actuação, o professor de Português constitui-se como uma galáxia de saberes, na medida em que dele se exige uma multiplicidade de conhecimentos heterogéneos, integrados em contextos singulares e configurados por competências de graus diferenciados, em interacção no processo pedagógico. Compreendendo o professor de Português que a

¹ Revisão Curricular no Ensino Secundário – Cursos Gerais e Tecnológicos: 23.

aprendizagem da língua 'é uma confluência dos diferentes tipos de actividade numa conjunção complexa de contextos dinâmicos' (Figueiredo, 2004: 19), deve pressupor que os paradigmas teóricos funcionam como '*orientações para interpretar a realidade complexa e dinâmica com a qual se depara*' (*ibidem*). A transposição didáctica é um processo de intervenção construído na acção e para a acção. Em rigor, a planificação procede à exposição das propostas de intervenção pedagógico-didáctica tidas por convenientes e acertadas para dar consistência e legitimidade ao acto educativo num determinado contexto, constituindo um quadro de referência onde se conjugam diferentes componentes.

De acordo com o Programa de ensino, a planificação deve conter propostas de transposição didáctica desenhadas no âmbito da arquitetura de sequências de ensino-aprendizagem e orientadas pelo paradigma das competências nucleares. Como verificámos, estas são instituídas como referencial para a construção e desenvolvimento do trabalho na aula de língua materna. Se do ponto de vista estrutural e metodológico a planificação deve seguir determinados princípios paradigmáticos, da perspectiva da organização dos conteúdos programáticos do Português deve enfatizar a preponderância das competências nucleares *compreensão/expressão oral, leitura, escrita e funcionamento da língua*, especificando, em torno delas, os seus conteúdos específicos e suscitando uma forma produtiva de diálogo entre elas, na esfera de uma constelação didáctica.

4. Opções metodológicas

As tendências de reconceptualização do ensino secundário na área do Português configuram não só um afastamento teórico relativamente ao discurso antecedente como a emergência de práticas pedagógicas mais consentâneas com a modernidade conceptual bem patente na investigação e literatura de referência.

O problema de investigação inerente a este estudo consiste na averiguação sobre a implementação do Programa de Português do Ensino Secundário, pretendendo conhecer os modos concretos da sua gestão quotidiana nas escolas e o grau de autonomia dos professores e das suas práticas face ao currículo prescrito pela Administração. Passados que estão dez anos após a sua introdução no currículo de Português, com as transformações ao nível dos conceitos e das práticas que pretendia suscitar, que impacto concreto terá tido nas escolas, nos professores e nos alunos?

No momento de escolha do problema a estudar, o investigador preocupa-se com critérios como se ele é prático e real, se tem utilidade para professores e alunos, se responde a necessidades da prática educativa, se é aplicável a curto prazo ou se serve para melhorar ou mudar a prática (Latorre *et al.* 2005). Tendo em conta estes critérios, a investigação que ora se realiza:

- Parte da percepção de que as mudanças no discurso oficial não determinam transformações nas concepções e práticas dos professores e questiona: o novo Programa de Português induz novas práticas pedagógicas nos professores à luz de novas concepções curriculares?
- Pretende inferir se o currículo se constitui como uma realidade dinâmica que sofre processos de deliberação contextualizada e questiona: em que medida os professores se assumem como deliberadores e gestores curriculares?
- Pretende concluir sobre o grau e modo de apropriação e recontextualização dos desígnios curriculares prescritos a nível do programa de ensino e questiona: de que modo e em que contexto os professores recontextualizam o programa de ensino?
- A metodologia é uma dimensão fulcral no processo de investigação pois assume o enfoque dos problemas e o modo como se buscam as respostas. De cada paradigma deriva uma metodologia investigativa e a sua articulação favorece o pluralismo metodológico, integrando instrumentos de índole quantitativa (o questionário) e qualitativo (entrevistas e documentos pedagógicos – planificações e critérios de avaliação), no sentido de assegurar a validade e a fiabilidade.

Enquanto intelectuais transformativos, os professores estruturam a sua actividade em torno de uma reflexividade crítica que pode ser verificada num conjunto de documentos pedagógicos oficialmente instituídos, que se revestem de um manifesto interesse de estudo, já que "*as escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações escritas e ficheiros*" (Bogdan e Biklen: 1994). Nestes documentos procuraremos captar os discursos explícitos e implícitos sobre currículo e os paradigmas de ensino-aprendizagem evidenciados por comparação com o discurso programático oficial.

De acordo com os conceitos apresentados por Latorre *et al* (2005), considerámos:

- Como universo, o conjunto de todos os professores de Português do Ensino Secundário do país;
- Como população, o conjunto de 107 professores de Português do Ensino Secundário do concelho de Sintra;
- Como amostra convidada, os 107 professores de Português do Ensino Secundário do concelho de Sintra (questionário); 9 professores desempenhando cargos de supervisão pedagógica (entrevista);
- como amostra participante, os 96 indivíduos (questionário) e os 9 indivíduos (entrevista) que aceitaram participar;
- A coincidência entre a amostra produtora de dados e a amostra participante;
- A amostra estatisticamente válida, pois representa 89,72 % (questionário) e 100% (entrevista) da amostra convidada.

A opção por duas tipologias de instrumentos prende-se com a natureza eclética da metodologia de investigação (descritiva e interpretativa). Para conferir e aprofundar as questões colocadas no questionário escolhemos realizar entrevista a um representante de cada escola secundária, no total de nove entrevistas. Na verdade, queríamos registar informação que contribuísse para a consistência das conclusões, através do rigor e abrangência dos dados. De um modo geral, encontramos vantagens na entrevista relativamente ao questionário, na medida em que permite obter mais informação quando se trata de questões comprometidas.

Em consonância com os resultados do inquérito e os dados da entrevista, as planificações e os critérios de avaliação permitirão verificar o grau de distanciamento ou proximidade do programa de ensino nas suas diferentes e complexas dimensões, concretizando as opções pedagógico-didáticas assumidas pelos professores. Para além da sua função de complementaridade, os documentos são um precioso auxílio como registo das expectativas dos professores face às suas práticas lectivas e às suas crenças curriculares. No fundo, através das planificações e critérios de avaliação entramos em contacto com a acção de produção do currículo por parte dos professores, desenvolvida como resultado da conjugação de interesses da administração, dos docentes, dos alunos e demais elementos da comunidade educativa. Ao planificar o seu trabalho, prática que engloba intencionalidade e acção, o professor toma decisões que dependem do que pretende atingir mas também da colegialidade com os seus pares, habitualmente de carácter pré-activo, ou seja, toma-as na ausência dos alunos e a longo prazo, decisões essas que são afectadas pelo seu conhecimento, pelas suas experiências, crenças e valores.

5. Resultados da investigação

Na investigação utilizámos o protocolo de triangulação mais frequente nas ciências educativas, a triangulação metodológica, que compreende o emprego de métodos múltiplos focalizados no diagnóstico do fenómeno a estudar e na persecução dos objectivos (Colás Bravo: 1998; Cohen *et al*: 2002; Stake: 2009). Esta opção reflectiu a necessidade de usar metodologias oriundas de diferentes tradições (quantitativas e qualitativas), integrando-as numa mesma investigação e articulando-as (Flick: 2005).

A integração de métodos conduz à convergência de resultados de investigação ou, no caso de serem contraditórios entre si, à eventual refutação de resultados. No entanto, a convergência de resultados não pode, de uma maneira simplista, ser considerada como uma verdade absoluta, na medida em que a realidade é múltipla e a verdade como categoria abstracta só pode ser encarada como orientação operatória. Partindo do modelo construtivista que advoga os processos de interpretação como promotores da verdade, assume-se uma concepção realista e pragmática de triangulação não apenas como validação cumulativa mas sobretudo como integradora das diferentes perspectivas do fenómeno em estudo (Flick: 2005), permitindo uma descrição mais holística desse fenómeno. De salientar que os dados dos questionários quase não permitem a revelação do contexto, o que é conseguido pela utilização de métodos adicionais como as entrevistas e a análise documental. Assim, a triangulação dos resultados permite validar as perspectivas que os docentes detêm acerca do texto programático, do currículo e da concepção estratégica do processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos, de seguida, os resultados convergentes conseguidos a partir do processo de triangulação:

- Reconhecimento da articulação existente entre o Programa de ensino e os seus

documentos legais enquadradores (LBSE e documentos da revisão curricular);

- Reconhecimento de mudanças significativas do Programa de ensino face a programas anteriores;
- Reconhecimento do paradigma construtivista subjacente às propostas do Programa;
- Reconhecimento da importância atribuída pelo Programa às competências e aos conteúdos processuais;
- Reconhecimento no Programa da necessidade de desenvolver processos de
- Regulação do ensino e da aprendizagem; conformidade entre as crenças e as práticas dos professores relativamente à utilização da avaliação como mecanismo de regulação do ensino;
- Reconhecimento da necessidade de atribuir importância às competências funcionamento da língua e expressão oral formal, pela relevância que o Programa lhes atribui;
- reconhecimento da importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber;
- Desvalorização do envolvimento dos alunos na deliberação curricular;
- Valorização de uma visão pouco integradora do currículo, mostrando tendência para a descontextualização dos conteúdos e para a ausência de tarefas complexas que integrem várias competências em interacção;
- Pouca importância atribuída à equidade na avaliação das competências;
- Reconhecimento de um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem;
- Reconhecimento de que a avaliação sumativa externa condiciona a gestão curricular (nomeadamente o trabalho sobre a competência de oralidade, flexibilidade, contextualização) e o processo de avaliação (ponderação das competências, contextualização), restringindo as práticas;
- Não atribuição da mesma importância, na avaliação, às diferentes competências nucleares, como gestão reactiva do currículo em função da avaliação externa que não contempla a oralidade;
- Valorização de mediadores do currículo, como os manuais e os exames, o que compromete a gestão curricular;
- Valorização das competências nucleares na organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação;
- Valorização da dificuldade e da falta de tempo no processo de ensino-aprendizagem (sobretudo das competências de oralidade) e de avaliação;
- Fraco investimento didáctico revelado na mobilização dos conteúdos processuais, sobretudo ao nível do trabalho no âmbito das competências de oralidade;
- Reduzida adesão a estratégias sugeridas pelo Programa, por exemplo, oficina de escrita, que aparece pouco referenciada;
- Relevância atribuída aos conteúdos declarativos prescritos, sobretudo aos de leitura;
- reconhecimento das tipologias textuais como elemento importante a trabalhar, fazendo a maioria das escolas corresponder pontualmente as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais;
- Reconhecimento da gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem, à excepção da competência de oralidade que é entendida como um caso à parte;
- Preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, numa lógica de aplicação e de não diferenciação.

6. Conclusões e relevância da investigação

Os resultados obtidos nos questionários, nas entrevistas e na observação de documentos pedagógicos como as planificações e os critérios de avaliação, a sua análise e as inferências realizadas permitem-nos chegar a conclusões sobre a implementação do texto programático em escolas secundárias do concelho de Sintra. O confronto desses resultados com os objectivos específicos da investigação inicialmente concebidos, permite-nos chegar a algumas conclusões que levam a reconhecer uma contradição entre as percepções dos professores e as suas práticas relativamente:

- À importância das competências como matriz organizadora do currículo;
- À mobilização de estratégias de aprendizagem e de avaliação;
- Ao papel da deliberação curricular e da interacção na gestão do ensino e da aprendizagem;
- À importância da contextualização no planeamento didáctico;

- Aos paradigmas de ensino e de aprendizagem.

Globalmente, os professores demonstram consciência da importância das competências, sobretudo das nucleares, como elemento matricial do currículo de Português do ensino secundário, embora essa consciência nem sempre se traduza numa gramática concreta para a sua implementação. De facto, constata-se que as competências são entendidas de forma redutora e sempre dependente dos conteúdos, tomados como um fim em si e privilegiados em todas as acções de planeamento didáctico. Destes, são alvo da preferência dos professores os conteúdos de leitura numa lógica de afunilamento do currículo em função da avaliação externa ou do que os professores entendem ser as suas premissas. Por estas razões não se vislumbra uma verdadeira integração das competências, na medida em que existe claramente um menosprezo das competências de compreensão e expressão oral, cuja didáctica se revela em desconformidade com os desígnios programáticos.

O irregular investimento no desenvolvimento de competências torna-se evidente quando se trata das competências transversais, especialmente a estratégica e a de formação para a cidadania. A primeira não está contemplada no planeamento didáctico e a segunda, apesar de surgir referida em alguns dos documentos analisados, é entendida como um mero cumprimento de regras que asseguram o bom funcionamento da aula, espelhando uma concepção de escola como um micro-cosmos da sociedade, uma espécie de tubo de ensaio do exercício da cidadania, focado em comportamentos tipificados. Este facto tem também o seu reflexo na aparente negligência dos conteúdos processuais salientada nos instrumentos da investigação. Alegando falta de tempo e/ou a não expressão directa destes conteúdos em contexto de avaliação externa, os professores parecem não reconhecer a sua imprescindibilidade como objecto de leccionação, o que, de algum modo, cria constrangimentos a uma pedagogia baseada no desenvolvimento de competências, ao saber em uso.

A selecção de estratégias de aprendizagem apenas pontualmente se ajusta às sugestões do Programa, na medida em que os professores optam por um ensino cumulativo, tendencialmente orientado para o cumprimento de listagens de conteúdos e organizado em micro-sequências de actividades mais ou menos dinâmicas e interactivas. Longe está o horizonte das situações de aprendizagem integradoras, complexas e autênticas, nas quais é possível mobilizar e transferir conhecimentos em interacção. No âmbito da avaliação, privilegia-se as estratégias de replicação, num cenário de formalismo e de uniformização, no qual os alunos não desempenham papel activo. Os instrumentos de avaliação são recursos utilizados para obter informação que qualifique os resultados de aprendizagem, ao invés dos processos. Estão praticamente limitados ao uso de testes e outros instrumentos de natureza psicométrica, para os quais os alunos são adestrados.

O pensamento reflexivo e a metacognição estão confinados à competência funcionamento da língua, à qual os professores conferem um estatuto diferenciado por reconhecerem uma terminologia específica cuja introdução no currículo é recente.

A deliberação curricular opera-se sobretudo em zonas do currículo que podem comprometer os resultados socialmente mais visíveis e com mais impacto, como os dos exames nacionais, zonas essas que corresponderiam a um trabalho mais consistente sobre a oralidade e os conteúdos processuais. Parece, contudo, não haver deliberação docente em zonas do currículo onde ela é suscitada, como é o caso de escolha de obras literárias, parecendo manifestar-se uma tendência generalizada para seguir mediadores do currículo como os manuais escolares.

No que diz respeito ao papel da interacção na gestão do ensino e da aprendizagem, pode inferir-se um certo *deficit* de colegialidade docente, visível no planeamento didáctico, na escassa articulação entre os vários níveis de ensino, o que radica na eventual ausência de supervisão pedagógica.

No planeamento didáctico transparece fraco investimento nos processos de contextualização em todas as suas dimensões, configurando um quadro de uniformização e massificação, induzido pela gramática escolar e por uma certa resistência à inovação, que persiste na concepção do indivíduo como algo de abstracto, sem história e sem raízes.

As percepções dos professores relativamente ao Programa situam-se num paradigma construtivista, alicerçadas na ideia de que o professor deve criar situações que constituam oportunidades para os alunos construir os seus saberes; as práticas, contudo, situam-se explicitamente num paradigma behaviorista, alicerçadas nos conceitos de uniformização, formalismo, replicação, explicitação de conteúdos, treino através de exercícios de aplicação de conhecimentos, enfoque em conteúdos, assimilação, sistematização. No fundo, acredita-se que, por repetição de um estímulo se produz uma resposta, formando-se um vínculo de aprendizagem igual para todos e relativamente ao qual todos devem dar uma resposta única. Esta visão exclui a

contextualização como elemento integrante e essencial da aprendizagem, na medida em que não é reconhecido que cada aluno interage de forma particular com o saber, seja pela importância dos conhecimentos que já possui e que são a base das futuras aprendizagens, seja pela participação activa e focalizada na construção dos conhecimentos em novas situações de aprendizagem. Pelo contrário, o paradigma de ensino que os professores reconhecem no texto programático, o construtivismo, implica a adopção de uma aprendizagem significativa, determinada pelo compromisso entre as concepções prévias e os novos conhecimentos numa construção pessoal do saber. Na concepção programática, acredita-se que quem aprende está apto a construir significados, não assumindo apenas o papel de reprodutor do que lê ou ouve mas mobilizando formas de estruturação do pensamento e de reconstrução de conceitos e de processos, suplantando os conflitos cognitivos inerentes e construindo um contexto personalizado e único de aprendizagem. Pelo contrário, as práticas docentes demonstram uma clara sujeição do seu trabalho pedagógico-didáctico e do aluno em geral às opções curriculares e de organização prescritas quer externamente quer internamente.

Por último, foi possível caracterizar as práticas docentes, o currículo em acção, em contraponto com as directrizes da tutela, o currículo prescrito, prefigurando uma cultura escolar enraizada na tradição e resistente à mudança. Admitindo que as concepções influenciam as acções e que ambas interagem no processo de ensino-aprendizagem em todos os domínios do seu desenvolvimento (perfil do aluno e do professor, concepção de currículo, estratégias de ensino e avaliação das aprendizagens), podemos concluir que, embora os professores reconheçam os horizontes da mudança, optam preferencialmente por práticas do tipo tradicional, ancoradas em orientações comportamentalistas e reprodutoras, criadoras de paradoxos curriculares.

7. Referências

- AMOR, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- BARROSO, J. (2001). O século da escola: o mito da reforma à reforma de um mito in *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições Asa.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, R. V. (2008). A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de Português: tendências e possibilidades. In Carlos Reis (org) *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação. 125-139.
- COHEN, L.; MANION, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- COLÁS BRAVO, M. P.; BUENDÍA EISMAN, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones ALFAR.
- FIGUEIREDO, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA
- FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D; ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experience.
- LEAL, S. M. (2006). Os processos de reconfiguração da área do Português e a Revisão Curricular do Ensino Secundário. In *Arquipélago – Ciências da Educação*, 7, 9-38.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- SILVA, T.T. (2009). Texto da contracapa do livro *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora
- SOLA MARTINEZ, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. In M. Lorenzo Delgado y otros. *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento*. Granada: Ediciones Adhara.
- SOUSA, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- STAKE, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

8. Legislação

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro – Estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.



A tutoria no currículo do ensino fundamental no México. Uma análise da perspectiva dos docentes

Tutoring in the curriculum of Mexican elementary school. An analysis of teachers' perspective

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez

Manuel Camacho Higareda

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2013

Fecha de revisión: 28 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 29 de diciembre de 2013

Jiménez-Vásquez, M.S. y Camacho, M. (2013). A tutoria no currículo do ensino fundamental no México. Uma análise da perspectiva dos docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 180 – 190.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

A tutoria no currículo do ensino fundamental no México. Uma análise desde a perspectiva dos docentes

Tutoring in the curriculum of Mexican elementary school. An analysis of teachers' perspective

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez, Posgrado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación., Universidad Autónoma de Tlaxcal, México msjimenez06@hotmail.com
Manuel Camacho Higuera, Posgrado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación., Universidad Autónoma de Tlaxcal, México manuelcamacho1@yahoo.es

Resumo

Este relatório de pesquisa faz parte de um projeto institucional, financiado pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACYT), no qual analisamos a implantação da tutoria no ensino fundamental como uma inovação no currículo da educação básica no México. A ação tutorial foi estabelecida no currículo de 2006 a partir da disciplina de Orientação e tutoria, como uma estratégia de acompanhamento acadêmico para o estudante, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, assim como também o sucesso na aprendizagem dos adolescentes. O contexto da pesquisa é o subsistema das escolas técnicas do nível fundamental do estado de Tlaxcala e os sujeitos são docentes que dão aula de Orientação e tutoria. Esta pesquisa tem um enfoque misto, considerando que na parte quantitativa foi aplicado um questionário de forma consensual aos 151 docentes de 18 escolas, considerando que na parte qualitativa, foram inquiridos três grupos focais. Nosso propósito é analisar o papel do tutor e suas funções e determinar o impacto das formas de organização institucional e escolar na tutoria. Os objetivos principais deste relatório são: 1) Descrever as condições de trabalho e profissionais dos docentes tutores; 2) Analisar o papel do tutor a partir de sua formação profissional e seus deveres como tutor; 3) Determinar o impacto das formas de organização institucional e escolar na tutoria.

Abstract

This research report derives from an institutional project, funded by the National Council of Science and Technology (CONACYT). We analyze the implementation of the tutoring system as an innovation in the curriculum of elementary education in Mexico. Tutoring is in fact implemented in 2006 on the basis of a previous subject named "Orientation and Tutoring". It is considered as an academic strategy for accompanying the students along their education process in order to improve the quality of such process and the learning outcomes. The study consists of a quantitative and qualitative data analysis provided by an inquiry of 151 teachers from 18 different schools. Quantitative data collection was carried out by means of a questionnaire, and three focus groups served the purpose of collecting qualitative data. Our goal is to analyze the role of the tutor and their functions, as well as to determine the impact of institutional forms of school organization and tutoring. The main objectives of this report are: 1) Describe the working and professional conditions of tutors; 2) Analyze the role of the tutor on the basis of their professional training and their performance as a tutor; 3) Determine the impact of institutional forms of school organization and tutoring.

Palavras-chave

Tutoria; Currículo; Ensino fundamental

Keywords

Tutoring; Curriculum; Elementary school teaching

1. Introdução

A tutoria foi implementada como uma matéria no ensino médio a partir do currículo 2006 que sem dúvida é foi um elemento curricular inovador para este nível educativo. É um espaço de acompanhamento, gestão e orientação grupal coordenado por um docente e contribui para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e acadêmico dos alunos, assim como para os orientar na elaboração de um projeto de vida (Secretaria de Educação Pública de 2006; 2006a). Pelas características das idades dos alunos, 12 a 15 anos, favorece o aproveitamento dos conteúdos prévios reforçando hábitos, valores e atitudes diante do mundo (SEP, 2011).

No ensino médio, a falta de preparação acadêmica básica que permita abordar esta temática com conhecimento profundo, assumindo a identidade de tutor, provoca tensões e resistências entre os docentes com ao relação ao processo de implantação. Por outro lado, o processo de tutores é está composto por um programa de treinamento institucional incipiente. Finalmente, salientamos a deficiência da estrutura organizacional e administrativa que da suporte para a tutoria em cada escola.

Este artigo está estruturado em duas partes que apresentam duas versões complementares, uma quantitativa e outra qualitativa: 1) Ser tutor no ensino fundamental, um papel a partir das condições profissionais de trabalho. 2) Realizar a tutoria, condições institucionais.

2. A tutoria, uma inovação curricular da reforma integral do ensino fundamental

A educação no México assumiu grandes desafios a partir das perspectivas DE das mudanças curriculares e das tendências de formação profissional que estão acontecendo no mundo acadêmico. Os diferentes níveis que compõem o sistema educativo mexicano reformularam seus currículos buscando uma formação integral do indivíduo, refletido na melhoria da qualidade educativa, manifestada no aumento dos índices de equidade e cobertura e redução dos índices de atraso e taxas de abandono.

Este processo se deu em etapas com uma finalidade comum: promover a formação integral do estudante. Ysunza e de la Mora (2007) argumentam que a tendência atual dos modelos de formação é orientar a construção de um perfil humanista e integral dos estudantes para promover a integração como agentes sociais comprometidos com o desenvolvimento do país, dispositivo que busca desenvolver a partir de este tipo de trabalho docente. Castellanos (2011), considera que a tutoria é um movimento de mudanças para reforçar os programas de apoio integral aos estudantes no campo acadêmico, cultural e de desenvolvimento humano.

Enquanto que na educação superior a tutoria acadêmica é um espaço curricular extraclasse no qual reúnem-se docente e estudante de forma individual ou em grupos pequenos, no ensino fundamental a tutoria foi implantada como uma matéria que se denominou *Orientação e tutoria* no currículo 2006. A partir de uma série de avaliações e “*enquetes*” aos vários sujeitos que participaram no seguimento do processo de implantação, modificou-se em 2011 a *Tutoria* no currículo, para diferenciar do orientador educativo e delimitar as funções docentes.

A tutoria contribuiu para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e acadêmico dos alunos a partir do trabalho em colaboração nas comunidades de aprendizagem. É considerada um espaço de expressão e diálogo para os adolescentes numa perspectiva humanista. Um dos preceitos centrais é de que os conteúdos tratados na aula sejam ancorados nos interesses, preocupações e necessidades dos alunos (SEP, 2011).

A estrutura desta disciplina está organizada a partir de quatro âmbitos de intervenção pedagógica: o apoio na integração dos estudantes na dinâmica do ensino fundamental; o seguimento do processo acadêmico; a melhoria da convivência na aula e na escola; e a orientação acadêmica para a escolha de futuras opções profissionais.

Neste esquema de formação o trabalho do tutor em aula aborda a concepção de estratégias tanto preventivas como de formação, que contribuam para a realização do perfil dos alunos que terminam o ensino fundamental. É uma tarefa dividida entre o trabalho individual e em grupo, que implica a vinculação entre tutores, professores de sala de aula, pais e instituições.

A implantação da tutoria como atividade acadêmica no currículo é uma ação que requer do docente do ensino fundamental um processo de formação. O professor atende atividades como a concepção de sequências didáticas, elaboração de diagnósticos situacionais, a avaliação da tutoria e outras atividades próprias da docência.

3. A tutoria um elemento da função docente

A tutoria não pode ser compreendida fora da função docente, o acompanhamento ao estudante e a orientação são tarefas que os professores desempenham permanentemente, sem que necessariamente tenham levado esta denominação (Müller, 2008; Mora, 2009; e Viel, 2012). A função do tutor desde a perspectiva de Sarukhán (1989) está dirigida a cuidar, gerar e estimular o poder criativo do estudante por distintas vias, de modo a responder à particularidade de cada indivíduo.

Esta função é realizada pelo tutor a partir de duas dimensões: a intelectual e a afetiva. De acordo com Morán (1995), ambas as dimensões interagem na relação que se estabelece entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem ao redor de um objeto de conhecimento, desvelando sua própria lógica de construção e transformando-se mutuamente.

A dimensão cognitiva, está relacionada com os conhecimentos que se requerem para desenvolver a função tutorial. Mora (2009) menciona que, além da experiência humana e social, importa uma formação científica nas disciplinas relacionadas com a tutoria e a atitude para estabelecer a relação tutor-tutorando. A função requer que o professor assuma o papel de guia, que organize, motive e facilite os processos de transição e de desenvolvimento da educação secundária,

A dimensão atitudinal é o ponto de partida para a tutoria, um tutor comprometido com esta função desenvolve sensibilidade para estabelecer contato com o estudante, aceitação incondicional, um ambiente pleno de comunicação, humor, empatia e confiança, entre outros. Ser tutor, desde a perspectiva de Perrenoud (2010), é uma questão de atitude mais do que uma competência metodológica ou disciplinar, que deve ser reafirmada por uma prática reflexiva derivada da experiência.

No referido processo de enriquecimento mútuo, a tutoria reclama que o estudante reconheça o valor do saber docente; enquanto por parte do tutor se reclama o desenvolvimento de peculiaridades pessoais como o respeito, a tolerância, a capacidade de promover a autonomia do outro, a capacidade de criar incertezas e, ao mesmo tempo, a capacidade intelectual para oferecer algumas pistas sobre os caminhos acadêmicos a seguir. Enfrentar estas situações requer que o docente realize uma reflexão sobre a sua própria prática, que o leve num primeiro momento a reconhecer as falhas da própria formação e, em consequência, a buscar as vias para desenvolver as habilidades e conhecimentos que a função docente requer (Jiménez y Díaz-Barriga, 2013).

A partir da visão de Perrenoud(2010) o docente tutor deve desenvolver uma prática reflexiva que permita exercer sua capacidade de observação e de análise dos problemas e situações que são encontrados na complexa relação: projeto intelectual-formação e acompanhamento; e interação tutor-tutorando.

4. Estratégias metodológicas

Este estudo tem um enfoque misto com o propósito de analisar a partir das opiniões dos docentes a implantação da tutoria no ensino fundamental no subsistema das escolas técnicas do ensino fundamental do estado de Tlaxcala.

Foram selecionadas 18 instituições (correspondentes a uma amostra de 32.14%), para um total de 56 instituições, com as seguintes características: contexto rural 10 (55%); urbano 8 (45%); de um horário 8 (45%) e de dois horários 10 (55%).

Determinou – se que a população entrevistada seria constituída pelos docentes que ministram tutoria nas 18 instituições, ou seja, um estudo decorrente de um censo que permita obter informação de todos os sujeitos. O censo demonstrou a existência de 325 grupos que deverão ser atendidos de acordo com as normas e por um número equivalente de tutores pelo qual foram entregues o mesmo número de questionário nas escolas para que fossem aplicados aos tutores. Dos 325 instrumentos foram recuperados 151 que corresponde a 86 tutores (57% do sexo feminino) e 65 tutores(43% do sexo masculino. No total estes tutores atendem 231 grupos que corresponde a 71% do total dos 325 grupos considerados.¹

¹ De acordo com as diretrizes (SEP, 2011), a tutoria deve ser atendida em cada grupo por um docente que ministre outra matéria. Além do mais cada docente não deve atender mais de um

O modelo de análise seguido aplicou a estatística descritiva e inferencial. Num primeiro nível, exploratório e descritivo foram analisadas variáveis categoriais, a partir de frequências e percentagens. Num segundo nível, foi feita uma análise por grupos, aplicando o teste t de Student, considerando o valor médio e o valor de t a um μ de 3, 3.5, 4, e 4.5, correspondentes a uma escala de classificação de aceitável, bom, muito bom e excelente, para os valores de t maiores a 1,96 e para os valores obtidos a uma $\mu < 3$ = não aceitável².

Os grupos foram estabelecidos a partir dos períodos escolares em que participaram como tutores: de 1-3 anos consideramos como trajetória inicial ou rotativa (TI), neste grupo estão concentrados 110 tutores (72.85%); 41 de 4-6 anos como trajetória contínua na tutoria (TC), grupo que compreende (27.15%). Esta dicotomia na realização da tutoria foi considerada como eixo de análise dos resultados para comparar a percepção dos docentes, a partir de sua experiência sobre o seu papel, a sua educação e formação como tutores, assim como as condições institucionais.

Na dimensão qualitativa, trabalhamos com grupos focais de quatro e seis professores, a informação foi registrada em vídeos, segundo observação diária, de sessões de 1 hora. A informação foi transcrita no Word e tratados no programa MAXQDA com o modelo de Análise de Conteúdo, proposto por Hsieh & Shannon (2005), que definem a análise qualitativa do conteúdo como: *“um método de pesquisa para a interpretação subjetiva do conteúdo de um texto através de um processo sistemático de classificação de códigos e identificação de temas ou padrões”* (p.1278).

Apresentamos adiante os resultados obtidos do grupo focal da escola de ensino fundamental N° 34, da comunidade de Xochiteotla, no município de Chiautempan, Tlaxcala. O grupo de participantes foi constituído por 3 mulheres e 1 homem. Apresentamos 2 categorias: noção de tutoria e condições institucionais. Cada unidade de análise é parte de um conjunto de elementos léxicos e discursivos, cujo valor semântico e pragmático foi definido e interpretado com base no contexto linguístico.

4.1. Ser tutor no ensino fundamental: Um papel diferenciado a partir das condições profissionais e de trabalho.

4.1.1. Condições profissionais e de trabalho dos docentes tutores

As condições de trabalho dos docentes no ensino fundamental são muito heterogêneas, dadas as condições da estrutura sócio - ocupacional deste nível, a formação profissional e as diferentes condições de trabalho (Sandoval, 2001; Zorrilla, 2004). Mas do ponto de vista do currículo, a função deve ser valorizada como uma fonte de riqueza para a comunidade de aprendizagem, se as condições estabelecidas para o trabalho coletivo forem de confiança e respeito entre os membros da comunidade (SEP, 2011).

A maioria dos tutores 124 (82.1%) trabalha apenas em uma escola, enquanto que 27 (17.9%) em duas ou três instituições. No turno da manhã trabalhavam 79 (52,3%) e 48 (31,8%) à tarde e 24 (15.9%) em ambos os turnos. A jornada de trabalho é diferente pela distribuição por horas/aula no subsistema: 60 (39,7%) atende de 2 a 20 horas aula, 58 (38,4%) de 21 a 30 horas aula e 33 (21,9%) de 31 a 42 horas aula.

O perfil profissional dos docentes está relacionado com o nível de escolaridade que atendem. A maioria com graduação 121 (79.7%), os níveis de ensino fundamental 1 (.9%) e de ensino médio 1 (.9%) são muito pequenos. Os estudos de pós-graduação mostram uma característica inicial na trajetória de formação de 28 casos (18.5%): 16 (10.6%) em especialização e 12 (7.9%) em mestrado. Uma das características dos professores de ensino fundamental é a diversidade de sua formação acadêmica de acordo com as distintas disciplinas do currículo. O esquema de formação que predomina é o universitário, 77 (51%), (65 casos 42,4% em universidade pública e 12 casos 8% em particular). A formação em escola normal é menor: 40 casos 26,5% (dos quais 35 casos 23,2% em escola normal superior e 5 casos 3,3% em escola normal básica). 26 (17,2%) dos docentes fez formação em Institutos Técnicos e apenas (1) 1,3% se formaram na Universidade Pedagógica Nacional.

grupo de tutoria. Entretanto, na realidade estas diretrizes não são cumpridas, foram encontrados casos de docentes que atendem desde 1 grupo (a maioria) até 6 grupos de tutoria. Adicionalmente, não todos os tutores responderam os questionários. Não se conseguiu identificar o número real de tutores.

² A t de student adotou-se o critério estadístico de $T > 1,96$, se recusa a H_0 e $T < 1,96$ aceita a H_0 construindo uma escala de significado onde os valores u de comparação = 4,5 é excelente , 4 é muito bom, 3,5 Bom, 3 regular e < 3 recusado.

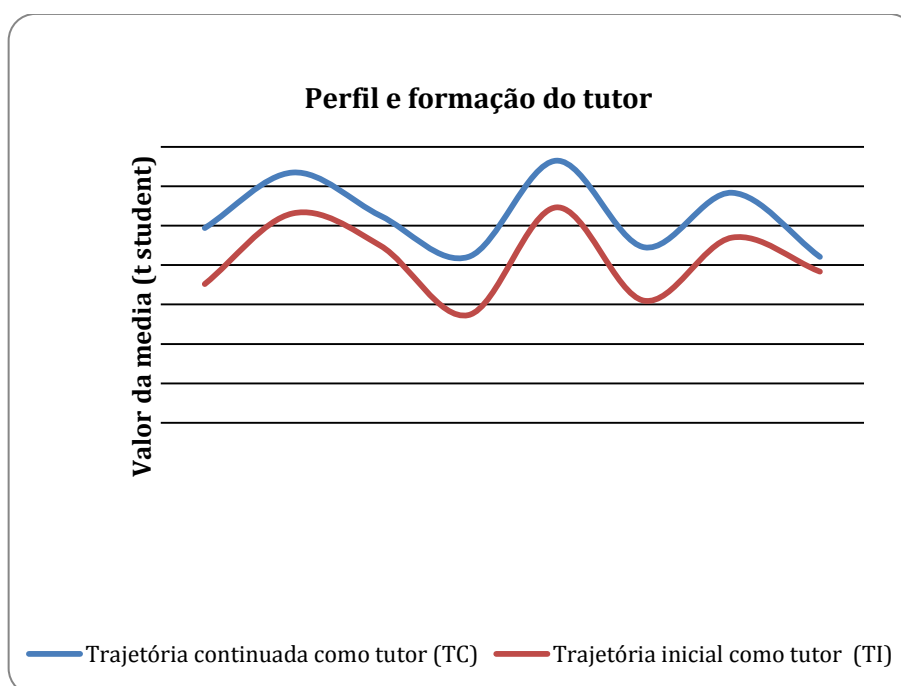
A formação em graduação mostra uma diversificação de áreas disciplinares, predominando a educação e a pedagogia 29 casos (19,2%). O percentual restante divide-se entre todas as áreas disciplinares. Em nível de pós-graduação existe uma tendência similar, formação em educação 12 casos 7,9% e 16 casos 10,9% nas áreas disciplinares.

4.1.2. Assumindo o papel como tutor a partir do perfil e da formação profissional

As avaliações quantitativas dos docentes, referentes ao perfil como tutor e aos processos de formação mostram que o valor médio de ambos os grupos, os que têm sido tutores continuamente (TC) e os que realizam esta função de forma inicial (TI), se encontram entre 3,0 e 3,8, valores de t calculados a partir da comparação dos valores de u proposto na escala de avaliação.

Os resultados mostram ainda que quanto mais experiência de tutoria o docente adquire, tanto maior a segurança nos aspectos relativos à formação e desempenho profissional como tutor (TC). Os docentes que realizaram por tempo curto ou por tempos irregulares a tutoria (TI), sentem que não estão suficientemente preparados com a formação que têm para o desempenho desta função (Gráfico 1).

Gráfico 1. - Perfil e formação do tutor. Elaboração própria



Os professores consideram aceitável a compreensão que tem sobre as características da ação tutorial. O teste da hipótese relativa à comparação das médias dos grupos devolveu, para t :3,592, um valor médio de 3,48 para o grupo TC e 2,425 para TI, ambos superiores a 1,96, considerando um valor de $\mu=3$, pelo que se rejeita a hipótese nula.

Em relação à hipótese que estabelecia que a formação profissional permite desenvolver a tutoria de forma adequada, o teste t devolveu para os grupos docentes TC e IT um valor de t superior a 1,96 para uma comparação de $\mu=3$, pelo que se rejeita a hipótese nula. Este resultado pode ser interpretado no sentido de que nem todos os professores têm formação didática pedagógica, aspecto que enfatiza ainda mais a necessidade de uma formação especializada em tutoria.

A mesma necessidade foi reafirmada quando solicitados a avaliar se os professores se consideram adequadamente formados como tutores. Para o grupo TC obtivemos um valor médio de 3,34 e um valor de 2,558 t , o que implica a rejeição da hipótese nula: os sujeitos consideram aceitável a formação recebida para exercer o papel de tutor. Pelo contrário, no grupo TI, o valor de t obtido é menor que 1,96 em comparação com $\mu=3$, pelo que se aceita a hipótese nula, i. e., estes professores não se sentem formados para desempenhar a função de tutor.

A expressão dos docentes destaca a necessidade de formação especializada, considerando que os mesmos vêm de diversas disciplinas: segundo os inquiridos, requer-se um rigoroso processo de formação em áreas relacionadas com a psicologia, a fim de se promoverem maiores e melhores possibilidades de desempenhar o seu papel de tutores com eficiência.

4.2. Tutoria, uma função a partir da prática docente

Esta inovação curricular do currículo do ensino fundamental estabelece um papel para o docente que enfrenta esta tarefa em maior medida com as estratégias adquiridas em sua experiência em sala de aula e a partir de sua formação académica na disciplina. Entre os critérios para ser tutor deve mencionar-se a disponibilidade de tempo para atender o grupo, a abertura e compromisso para conhecer e desenvolver a tutoria assim como o colocar em prática os conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de um tutor.

Em relação aos docentes, no estudo qualitativo, a tutoria é vista de forma positiva como uma estratégia de apoio para que o aluno possa superar as condições desfavoráveis dos ambientes escolares, família e comunidade, considerando-se, por isso, necessária. No entanto, podemos perceber um aspecto negativo na tutoria, tal como se pratica atualmente. A estreita aproximação que envolve o tutor e o tutorando pode ser vista com desconfiança e, consequentemente, ser censurada rigorosamente por poder trazer consequências indesejáveis para o tutor.

Os argumentos dos tutores refletem situações mais elaboradas de associação. Além do puro conceito, contêm as expectativas por parte do tutorado e complexas responsabilidades atribuídas ao tutor. Estas declarações feitas de forma descritiva revelam certas incertezas que aparentemente estão relacionadas com a prática em questão.

1. Quando os tutores afirmam que a tutoria implica buscar *“uma forma de vida melhor”* ou *“melhorar-se como pessoa”*, estão, evidentemente, visualizando um campo de ação mais além da questão escolar, que é onde atualmente tem lugar as tutorias. As complexidades da vida de um estudante fora da escola demandam várias atenções.
2. A atividade tutorial é concebida como um mecanismo para identificar os problemas do *“adolescente”*, tanto na escola como *“na comunidade e na família”*, além de *“detectar falhas e deficiências”* no seu desempenho educacional.
3. A ideia de que a tutoria requer um *“grau de aproximação entre tutor e tutorado”*, trata supostamente, de uma aproximação mais restrita do que aquela que se dá entre professores e alunos sem a relação de tutoria.

No estudo quantitativo são pesquisados aspectos relativos ao papel e formação como tutor. Em ambos os grupos (TC e TI) os aspectos mais valorizados são aqueles onde aplicam a experiência como docentes no papel de tutores. Os inquiridos consideram que podem conciliar a sua autoridade de professores com a confiança e a amizade enquanto tutores. Entre os docentes que tem uma trajetória maior em tutoria, existe uma boa avaliação (o teste t devolveu para o grupo TC uma média de 3,8293 e um valor de $t = 2,733$, maior que 1,96 a um $\mu = 3,5$), rejeitando-se, portanto, a hipótese nula. No grupo de menor trajetória (TI), obteve-se um valor de t de 6,948, i. e., maior que 1,96 a um $\mu = 3$.

Podemos então deduzir que os tutores aceitam esta dupla função no critério de aceitável e somente percebem esta dupla função no critério de aceitabilidade.

Os tutores mencionam que podem identificar sem problemas as características, expectativas e preocupações dos seus estudantes. Para os docentes do grupo TC, este aspecto foi avaliado como bom, com uma média de 3,7 para um valor de t de 2,383, maior que 1,96 e um valor de $\mu = 3,5$. Já para o grupo TI, o mesmo aspeto foi avaliado apenas como aceitável, com uma média de 3,5, para um valor de t de 6,65, maior que 1,96 e um valor de $\mu = 3,0$.

Ao serem questionados sobre suas capacidades de diagnosticar dificuldades e realizar ações adequadas para resolvê-las, ambos os grupos as avaliaram como sendo aceitáveis. TC obteve uma média de 3,66 e TI uma média de 3,43, em que o valor de t é maior que 1,96 para um valor de $\mu = 3$, pelo que se rejeita a hipótese nula.

Entretanto, os aspectos fundamentais da tutoria em sala de aula, como o domínio de métodos pedagógicos para a atenção individualizada e em grupo e a formação necessária para o seu desempenho, são avaliados pelo grupo TC como aceitável e pelo TI como inaceitáveis. O grupo TC obteve uma média de 3,39 e um valor de t de 3,11 para um u de 3, o que nos leva a rejeitar a

hipótese nula. Em TI não se rejeita a hipótese nula, dado o menor valor da escala de significância obtido para o t Student um valor inferior a 1,96 para um valor de $t=3$. Ao questionar o tutor sobre como trata os temas específicos da sexualidade, desajustes, transtornos psicomotores, dislexia entre outros, ambos os grupos (TC e TI) consideram como aceitável a sua atuação. Neste caso, a hipótese nula é rejeitada com um valor de $\mu=3$, o valor médio no primeiro grupo é de 3,34 e no segundo de 3,26.

Estes resultados indicam a necessidade de se implementarem estratégias institucionais de formação docente para atender às necessidades dos tutores, as quais, permitiriam reduzir o lapso de tempo em que os docentes irão adquirir a formação ou experiência necessárias para o seu desempenho como tutores.

4.3. Fazer tutoria: Condições institucionais

De acordo com o estabelecido no currículo (SEP, 2006), um professor de qualquer área disciplinar deve atender apenas um grupo da matéria de Orientação e tutoria, para além de outra qualquer matéria. Na reforma curricular este aspecto é enfatizado ao estabelecer que *"o tutor deve atender só um grupo de sua matéria, quanto a tutoria deve estar em contato com os alunos uma hora ou mais durante a semana"* (SEP, 2011:23). Mas esta situação não ocorre na realidade, quando consideramos os questionários dos 151 tutores que atendem a 231 aos grupos, de um total de 325 grupos relativos a 18 instituições participantes. A análise de frequências mostra que a maioria dos tutores atende um grupo (moda=1), existe um número considerável de docentes que atendem de 2 a 3 grupos, em menor medida há os que atendem 4 a 5 e encontrou-se um caso que atende 6 grupos. A média é de 1,5 grupos.

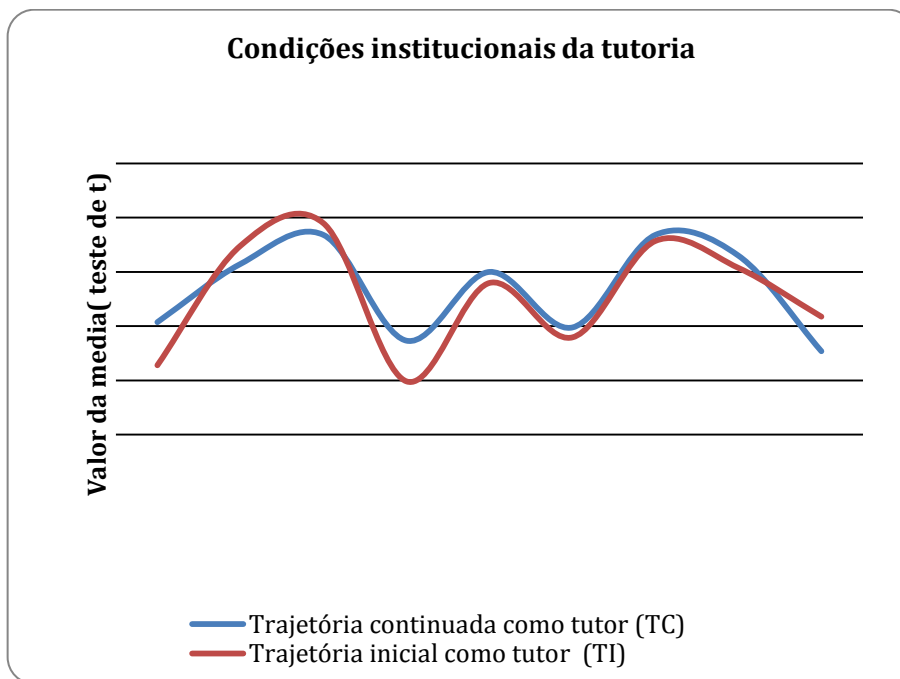
Esta circunstância apresenta um paralelismo com o discurso do docente nos grupos focais que manifestaram o seguinte: existe uma desproporção entre o número de grupos atendidos pelos professores e a quantidade de alunos por grupo; a capacidade de atenção real não é considerada no momento de selecionar a quantidade de tutorados; a adequação dos espaços físicos também não é levada em conta, pois, a urgência da eficiência parece estar abaixo da exigência das cifras.

Estas condições dificultam a possibilidade de elaborar diagnósticos em individuais e em grupos, fator que compromete a atenção personalizada, ambos preceitos essenciais da tutoria. Em alguns casos, os docentes não abordam outra matéria, reduzindo a sua participação ao módulo de aula e daí que a tutoria resulte insuficiente para alcançar os objetivos estabelecidos no currículo.

A carga académica da tutoria é de uma hora por classe e semana. Um aspecto valorizado como não aceitável pelos docentes. Ao submeter à prova de hipótese este item, em ambos grupos (TC e TI), obtiveram-se valores médios de 2.26 e 2.58, pelo que não se rejeita a hipótese nula ao valor mais baixo da escala de significância, já que t de student apresenta um valor menor que 1,96 (-4.1 y -1.7) em um valor de $\mu=3$.

.

Gráfico 2. Condições institucionais da tutoria. Elaboração própria.



4.4. Um processo de formação inicial

Na dimensão institucional, a formação recebida como tutor, quando submetida como hipótese à prova t, foi avaliada como inaceitável. Em ambos os grupos de docentes, (TC e TI) os valores médios obtidos foram 2,53 e 2,1, não se rejeita a hipótese nula ao valor mais baixo da escala de significância, pois obteve-se um valor inferior a 1,96 (-2.5 y -8.4) no t de Student, para um valor de $\mu = 3$.

Com relação a possibilidade dos docentes procurar curso e oficinas de formação foi submetido como hipótese a prova t, com relação ao cronograma de atividades de apoio à tutoria na instituição. Para o grupo TC obtivemos uma média de 3,07 e um valor de t de .44 portanto não se rejeita a hipótese nula, considerando que o cronograma de atividades não lhes permite formar-se como tutores, enquanto que para o grupo TI no qual o valor de t obtido é maior que 1,96 em comparação com $\mu = 3$, já se rejeita a hipótese nula, i. e., os professores consideram aceitável a possibilidade existente de participar em cursos e oficinas.

As avaliações quantitativas e qualitativas dos docentes revelam uma considerável carência do processo de formação a nível institucional. As instituições que os docentes procuraram para receber formação sobre tutoria foram: o Departamento técnico do Ensino fundamental (28,5%); Órgão Estadual de Formação Continuada (10,6%); e em menor escala (4%) o Programa da Reforma da Educação Básica (PRIEB). A formação continuada oferecida pelos órgãos oficiais para a tutoria é baixa, 18,5% assistiram a cursos estatais, 27,8% a cursos básicos de formação contínua e 21,2 % a cursos sobre tutoria organizados pela própria escola.

Em contrapartida, 37,7% da mostra de docentes manifestaram ter buscado outras instituições para adquirir conhecimentos sobre a tutoria: cursos (25,8%), diplomados (6,6%), seminários (3,3%) e congressos (2%). 16,6% mencionaram que buscaram o tema de maneira autodidata através de leitura de livros e artigos.

4.4.1. Organização, caso da tutoria nas escolas

Ao perguntar aos docentes sobre as adequadas condições institucionais proporcionadas pelos diretores para o desenvolvimento da tutoria, ambos os grupos as avaliaram como inaceitáveis. Submeteu-se a hipótese ao teste t, em ambos os grupos (TC e TI) foram obtidos valores médios de 3,1 e 3,0, pelo que não se rejeita a hipótese nula ao valor mais baixo da escala de significância, pois obteve-se um valor inferior a 1,96 (.973 e .364) no t de Student, para um valor de $\mu = 3$.

Por outro lado, ao indagar se é realizada uma análise dos perfis dos docentes para lhes atribuir a tutoria de acordo com as características dos grupos, os docentes responderam que a atribuição de tutores é realizada atendendo a outros critérios que não correspondem ao estabelecido no currículo. Em ambos os grupos de docentes, (TC e TI) foram obtidos valores médios de 2,48 e 2,39, pelo que não se rejeita a hipótese nula ao valor inferior da escala de significância, porquanto se obteve um valor inferior a 1,9696 (-2.71 e -5.35) no t de Student, para um valor de $\mu=3$ considerado inaceitável.

A partir da perspectiva qualitativa, os docentes consideram que a atribuição das tutorias, segundo as disponibilidades de horário, ignora qualquer aptidão e atitude do docente. O mais importante para a instituição, segundo o discurso dos informantes, é cobrir completamente a carga do corpo docente para alcançar resultados. Os efeitos sobre o resultado nos tutorados são secundários e irrelevantes.

No entanto, o ambiente em que se desenvolve a tutoria nas escolas é tido como positivo dentro do possível. A este respeito obteve-se uma média de 3,34 para TC e uma média de 3,04 para TI, em ambos os casos o valor de t é superior a 1,96 (2,05 e 3,19), para um valor de $\mu=3$, razão pela qual se rejeita a hipótese nula. Aliás, os docentes consideram que existe uma boa comunicação entre os tutores e a coordenação académica, obtivemos uma média de 3,34 para TC e uma média de 3,44 para TI, em ambos os casos o valor de t é superior a 1,96, para um valor de $\mu=3$ (2,15 e 4,2), de modo que a hipótese nula é rejeitada (ver gráfico 2).

O trabalho colegiado que deve ser desenvolvido na tutoria é negligente, considerando que na avaliação dos docentes, a frequência das reuniões entre tutores e professores para dividir as experiências e os casos dos estudantes é inaceitável. Ambos grupos de docentes (TC e TI) obtiveram valores médios de 2,36 e 1,99, não se rejeitando a hipótese nula, ao valor mais baixo da escala de significância, foram obtidos para a t student um valor inferior a 1,96 (-4,19 e -9,69), com um valor de $\mu=3$. Do mesmo modo, os docentes avaliam como sendo aceitável o fato de não haver um alto espírito de colaboração entre tutores. A hipótese de comparação de médias, obteve uma média de t de 3,00 para o grupo TC e uma média de 2,89 para TI, ambos inferiores a 1,96, para um valor de $\mu=3$, o que nos indica a aceitação da hipótese nula (Ver gráfico 2).

De uma maneira geral, os discursos dos tutores expressam a forma inadequada como são realizadas as tutorias no sentido estrutural (muita burocracia, muitos grupos por tutor, muitos alunos por grupos), normativo (improvisação na implementação, exigências administrativas contrárias às necessidades dos alunos, falta de planeamento, atendimento segundo a disponibilidade de tempo), operacional (falta de comunicação entre os tutores para trocas de experiências, pouco tempo para a tutoria, tem um livro de ata mas não curso de preparação, não existe uma preparação para o tutor) e sobre a infra- estrutura (sem espaço adequado).

Estes resultados mostram que existe ampla contradição entre o que se diz nos documentos oficiais sobre a assinação da tutoria (em termos administrativos e académicos) e o que ocorre nas escolas. Contudo, na opinião de Fernandez-Cruz e Gijón (2012), a tutoria não deve ser entendida somente como um tempo em que o professor esteja à disposição do estudante quando tenha uma dúvida ou para solicitar ajuda, já que deve ser um tempo real para a aprendizagem, no qual se mantém uma relação cara a cara, individual (ou em grupo) e direta com o docente para o desenvolvimento da matéria. Para que esta situação de aprendizagem aconteça é indispensável ter as condições administrativas mínimas e que os docentes sejam preparado para seu papel de tutores.

5. Conclusões

É preciso pensar a tutoria como um tipo de intervenção dirigida a acompanhar os estudantes em questões referentes às aprendizagens escolares e que ao mesmo tempo os oriente na abordagem de outras preocupações e assuntos que ainda quando escapem à lógica curricular são igualmente vitais em termos formativos. A orientação e a tutoria vão mais além da responsabilidade específica que atribui o papel de tutor na escola. O fato de contar com tutores que assumem este papel de forma específica, faz com que muitas vezes sobre eles recaia uma série de responsabilidades que na realidade deveriam ser assumidas por toda a escola.

É preciso tomar em consideração que a organização da escola secundária por departamentos de matérias afins ou áreas atende a uma lógica centrada nos conteúdos para dar respostas à problemática curricular, mas deixa de fora outros aspectos igualmente vitais da experiência escolar dos estudantes que não encontram de fato “*espaços-tempos*” para serem trabalhados.

As condições institucionais fazem com que a tutoria seja uma função valorizada mas também rejeitada por uma grande parte dos professores que a vêem como uma carga a mais, não

reconhecida de forma acadêmica e como trabalho. Uma das tensões que frequentemente se apresenta nas escolas de qualquer contexto costuma derivar do fato de pensar a função tutorial como uma responsabilidade institucional e ao mesmo tempo localizada no papel ou figura específica sobre a qual é delegado o cumprimento de ações tutoriais.

Adotar uma inovação como a tutoria no ensino fundamental requer uma transformação inerente à prática administrativa e docente. A nível institucional é necessário um programa de formação dirigido às carências que os professores apresentam no seu papel de tutores. Neste particular, deverá partir-se das escolas, que, em si mesmas, requerem diretores com uma visão ampla para administração e que facilitem as condições para os docentes desenvolverem a tutoria.

O trabalho do docente-tutor exige uma formação em função dos cenários teóricos da orientação e tutoria, bem como o domínio da linguagem tecnológica, o domínio e criação de estratégias para promover a aprendizagem, o vínculo com os pais, a atenção a situações de risco, o manejo da normatividade e da informação institucional e a coordenação da comunidade escolar através do trabalho colegiado.

Uma observação, sumamente importante, a fazer a esta situação, diz respeito à incerteza que preocupa os tutores e a necessidade de facultar orientação ao próprio tutor. Na verdade, considerando que as definições de orientação são confundidas com o conceito de tutoria, depreendemos que os informantes consideram fundamental a necessidade de uma “*tutoria para o tutor*”.

6. Referências bibliográficas

- Castellanos Quintero, S. (2011). “El discurso científico en la investigación educativa en Latinoamérica: el caso de México”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 2, 13–20. Consultado en <http://www.ugr.es/~jett/volumenes.php?id=2> [14 de octubre de 2013]
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). “Formación de profesionales basada en competencias”. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 109-119. Consultado en <http://www.ugr.es/~jett/volumenes.php?id=3> [12 de octubre de 2013]
- Hsieh, H. & Shannon, S. (2005) “Three Approaches to Qualitative Content Analysis”. *Qualitative Health Research*. Vol. 15 No. 9, November 2005, 1277-1288. SAGE Publications.
- Jiménez, M. y Díaz-Barriga, A. (2013) “La tutoría, conflicto de conceptos e identidades” en *La tutoría en la escuela secundaria. La visión de sus actores*. México: Ediciones Díaz de Santos – Universidad Autónoma de Tlaxcala. Pp. 21-42
- Mora, J.A. (2009). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Morán, P. (1995). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika
- Müller, M. (2008). *Docentes tutores*. 7ª. Edición. Buenos Aires: Bonum.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Col. Crítica y fundamentos. Serie: Formación y desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Graó.
- Sandoval, E. (2001). “Ser maestro de secundaria en México. Condiciones de trabajo y reformas educativas”. *Revista Iberoamericana de Educación* (Brasil), núm. 25, enero-abril. Consultado en: <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm> [23 de septiembre de 2013].
- Sarukhán, J. (1989), “La tutoría en la enseñanza universitaria”, en *OMNIA*, año 5, N°. 13-14, diciembre 1988/marzo 1989, disponible. Consultado en: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/13-14/02.pdf, [17 de enero de 2012].
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. Educación básica. Secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Plan de estudios 2006*. Educación básica. Secundaria. México.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. Educación básica. Secundaria. México.
- Viel, P (2012) *Gestión de la tutoría escolar y recursos para la escuela secundaria*. Ejes de contenidos y tareas del tutor. 1ª. Ed (2009) 1ª. Reimp. Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Buenos Aires: Noveduc.
- Ysunza Breña, M. y de la Mora, S. (2007). *La tutoría, incorporación del estudiante al medio universitario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
- Zorrilla, M (2004) “La educación secundaria en México: al filo de su reforma” en *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, No. 1 Consultado en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf> [12 febrero de 2012]



El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados

Early school leaving in a multicultural context. Analysis of the causes of social and professional agents involved

Inmaculada Alemany Arrebola,
Gloria Rojas Ruiz,
Miguel Ángel Gallardo Vigil,
Sebastián Sánchez Fernández,

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 17 de octubre de 2013

Fecha de revisión: 23 de octubre de 2013

Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2013

Alemany, I., Rojas, G., Gallardo, M.A. y Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 191 – 203.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados¹

Early school leaving in a multicultural context. Analysis of the causes of social and professional agents involved

Inmaculada Alemany Arrebola, Universidad de Granada, España. alemany@ugr.es

Gloria Rojas Ruiz, Universidad de Granada, España. glrojas@ugr.es

Miguel Ángel Gallardo Vigil, Universidad de Granada, España. magvigil@ugr.es

Sebastián Sánchez Fernández, Universidad de Granada, España. ssanchez@ugr.es

Resumen: Este estudio sobre el abandono escolar temprano ha partido del concepto utilizado por la Unión Europea en el informe "Sistema Educativo y Capital Humano" (2009) así como por el establecido por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2007) en el Informe PISA 2006 y aplicado al contexto de la Ciudad de Melilla. La investigación se ha centrado en jóvenes entre 16 y 24 años de la población melillense que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido la titulación académica suficiente para poder acceder a una inserción laboral cualificada. El objetivo de este trabajo ha sido conocer el perfil y las salidas profesionales más frecuentes para el alumnado que abandona los estudios, así como ofrecer posibles medidas para la mejora. Se ha utilizado una metodología, de corte cualitativo, con el uso del Grupo de Discusión como estrategia de recogida de información. Como resultados más destacables, los participantes opinaban que el abandono escolar temprano estaba causado por la existencia grupos numerosos de alumnos, pocos recursos destinados a la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo, familias desestructuradas, con un bajo nivel adquisitivo y cultural.

Abstract: This study early school has started from the concept used by the European Union in the report "Education System and Human Capital" (2009) as well as that established by the Appraisal Institute of the Ministry of Education (2007) in the PISA 2006 and applied to the context of the City of Melilla. Research has focused on young people between 16 and 24 years of Melilla population that leave the educational system without obtaining sufficient academic qualifications to gain access to a skilled labor market. The aim of this study was to determine the profile and the most common career for students who drop out as well as provide possible measures for improvement. We used a methodology, a qualitative, with the use of the Discussion Group as a strategy for collecting information. As most remarkable results, participants felt that the early dropouts were caused by the existence of large groups of students, few resources to care for the needs of educational support, broken families, with low purchasing power and culture.

Palabras clave: Abandono Escolar Temprano, Inserción Laboral, Grupo de Discusión, Contexto Sociocultural, Fracaso Escolar.

Keywords: Study of Early School, Labour Market Insertion, Discussion Group, Background, School Failure.

¹ Este trabajo se enmarca dentro de la investigación que sobre el Abandono Escolar Temprano se ha realizado entre diciembre de 2008 y julio de 2010 en Melilla, como desarrollo del "Convenio de colaboración entre el MEPSYD y la Universidad de Granada para la puesta en marcha de iniciativas conjuntas dirigidas a la mejora de la calidad de la atención educativa de las personas con escasa titulación, a la reducción del abandono temprano de la escolarización y al perfeccionamiento de la formación del profesorado no universitario en las ciudades de Ceuta y Melilla".

1. Introducción.

El concepto de Abandono Escolar Temprano (en adelante AET) que seguimos en esta investigación está muy próximo al utilizado por la Unión Europea (Informe Sistema Educativo y Capital Humano, 2009) y al expresado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2007); es decir, jóvenes entre 16 y 24 años de la población de Melilla que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido la titulación académica suficiente para acceder a una inserción laboral más cualificada.

El abandono temprano alcanzó en 2008 un promedio del 14,9% en la Unión Europea de los 27, y el 31,9% en España, la quinta cifra más elevada después de la de Liechtestein, Turquía, Malta y Portugal. Además España es, junto con Noruega, Finlandia y Suecia, uno de los cuatro países en los que el abandono aumentó entre 2000 y 2008 (Roca, 2010). Al hilo de estos resultados, a propuesta de la Presidencia española, un nuevo documento europeo, denominado Europa 2020, fue aprobado en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en junio de 2010, en el que se abordaron, entre otros objetivos educativos, el disminuir el índice de abandono escolar y aumentar el número de titulados europeos como las dos grandes prioridades tras comprobar el bajo grado de cumplimiento de los objetivos mencionados en la Estrategia de Lisboa (2000) (Casals, 2010, p. 12).

A pesar de los negativos resultados de nuestro país en cuanto a las tasas de abandono escolar temprano, el último informe Eurostat (2012) refleja que España las ha reducido 4.7 puntos, consiguiendo un 26.5% en el año 2011. Esto significa que, de seguir con este ritmo, en tres años podríamos conseguir los objetivos del documento Europa 2020.

En cuanto a las causas, nos encontramos con una importante variedad de factores influyentes en el fenómeno del abandono escolar temprano que se pueden agrupar en dos tipos de circunstancias: por un lado, las características individuales de los estudiantes, entre las que destacan las dificultades de aprendizaje que se hayan presentado en su trayectoria académica, problemas de salud, escaso conocimiento de la lengua vehicular, baja autoestima, etc., que favorecen un rechazo de los estudios y su continuación en ellos. Y por otro, las relacionadas con el entorno educativo del alumno. Así, las experiencias y circunstancias ocurridas desde los primeros años de escolarización y unas pobres expectativas de los profesores sobre la educación de su alumnado pueden tener efectos negativos posteriores en su rendimiento y favorecer el abandono temprano (Ovejero, 1990). También el tamaño del centro, carencia o mal empleo de recursos disponibles, poco apoyo para alumnos con problemas educativos o de conducta, discriminaciones en los centros debidas a aspectos religiosos, sexuales o de discapacidad, con posibilidades de degeneración en acoso escolar, pueden ser factores que favorezcan el abandono escolar prematuro.

La Comisión Europea (2009) señala razones sociales que pueden favorecer el abandono, quizá la más influyente de éstas es la actitud de la familia. Algunas familias, no sólo las que presentan mayores dificultades económicas o menor formación, no reconocen el valor de la educación y pueden animar a sus hijos, directa y voluntariamente, o indirectamente, a la búsqueda de empleo, aunque sea precario; es decir, al abandono temprano de los estudios o de su formación. Una influencia en el mismo sentido favorable al abandono pueden ejercerla entornos vecinales con problemas sociales. También hay que destacar el efecto que pueden tener los amigos y compañeros en los jóvenes en riesgo de abandono (Roca, 2010).

Siguiendo a Alegre y Benito (2010), a pesar de la multicausalidad de factores que influyen en el abandono escolar temprano, las variables que de forma recurrente se han mostrado más significativas a la hora de explicar tales realidades tienen que ver con las características individuales (personales y familiares) del alumnado, factores que van desde el capital socioeconómico o educativo familiar, a variables como el sexo o la procedencia.

El estudio del presente trabajo, que se enmarca dentro del convenio citado en la nota 1, está destinado a identificar el perfil del joven que abandona los estudios, las características y razones que llevan a jóvenes de Melilla a interrumpir su formación y conocer su situación laboral y perspectivas profesionales.

Para ello, hemos seleccionado la técnica del Grupo de Discusión o Grupo Focal (Amezcuza, 2003; Tójar, 2006) con el objetivo de establecer un debate con los sectores implicados que pueden aportar información sobre el tema del abandono escolar temprano. Con los profesionales que hemos seleccionado (ver apartado participantes) pretendemos obtener una información amplia, precisa y rigurosa desde diferentes perspectivas. Arancibia y Moreno (2010) consideran que esta técnica ofrece una gran posibilidad de obtener, contrastar y triangular la información, puesto que, aunque los participantes comparten necesidades y experiencias similares, existen diferentes interpretaciones, opiniones y creencias sobre el tema objeto de estudio.

2. Método

El tipo de estudio es exploratorio y con un enfoque cualitativo, que utiliza la triangulación de la información para corroborar algunas ideas sobre la problemática que nos ocupa. Esta técnica se complementa con aplicación de cuestionarios *ad hoc* que hemos elaborado, recogidos en una investigación más amplia sobre este tema (Ministerio de Educación, 2010).

2.1. Objetivos

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que partía de tres grandes objetivos:

1. Conocer el perfil de la persona que abandona los estudios prematuramente según la percepción y el análisis de los distintos miembros del Grupo de Discusión.
2. Analizar las salidas profesionales más frecuentes en el alumnado que abandona los estudios y valorarlas en el Grupo de Discusión.
3. Plantear medidas que se puedan llevar a cabo desde cada uno de los sectores profesionales representados en el Grupo de Discusión.

En este trabajo se analiza el primer objetivo de dicha investigación.

2.2. Participantes

Para el grupo de discusión se seleccionaron los participantes mediante un muestreo de tipo intencional (Rubio y Varas, 1997). Para la selección de los participantes tuvimos en cuenta distintos criterios clave en esta técnica como son la composición del grupo, las características de las personas que participan y el tamaño de la muestra (Mayorga y Tójar, 2003).

En cuanto a la composición del grupo, se determinó que fuera heterogéneo en edad, género y profesiones porque de esta manera aumenta la amplitud de experiencias, percepciones y opiniones sobre el tema a tratar (Fern, 1983). Además, necesitábamos personas con capacidades de escucha y diálogo, cooperativas y con disponibilidad de tiempo. Para cumplir con estos criterios, el muestreo fue intencional puesto que contactamos con sujetos conocidos por los investigadores y que sabíamos de antemano que cumplían con estos requisitos.

En cuanto al número de personas que forman el Grupo de Discusión, teniendo en cuenta que el tamaño del grupo en esta técnica debe oscilar entre 5 y 20 personas, y que el número ideal ha de ser *"lo suficientemente pequeño para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista"* (Krueger, 1991, p. 33), este grupo estaba compuesto por 13 personas. Los informantes procedían de los tres grandes estamentos sociales (educativo, sociofamiliar y laboral) que, a modo de subsistemas interrelacionados, podían aportar una parte de la información. Dentro del ámbito educativo se procuró contar con una amplia variedad de opiniones que se complementaran entre sí. Se decidió que el número total de participantes estuviera equilibrado en género. Teniendo en cuenta estos criterios de selección, las personas invitadas fueron las que aparecen en la Tabla 1:

REPRESENTACIÓN DE SECTORES	PARTICIPANTES	SIGLAS	Nº	GÉNERO
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	Inspector Dirección Provincial	ADMON	1	MUJER
	Jefa de Unidad de Programas Educativos		1	MUJER
ORIENTADOR CENTRO	Orientadora de Instituto de Educación Secundaria	Or. IES	2	MUJER
DOCENTES de IES	Profesora de Lengua y Literatura (docencia en ESO y Bachillerato)	Pr. IES	1	MUJER
	Profesor del área de Tecnología (docencia mayoritaria C. Formativos)		1	HOMBRE
ESTUDIANTES	Alumnado universitario que cursa 1º de Diplomatura de Maestro	ESTUDIANTE	1	HOMBRE
			1	MUJER
AMPAS	Padre y madre de alumnado de ESO Padre convocado pero ni pudo asistir	MADRE	1	MUJER
PRENSA	Presidente de la Asociación de la Prensa en Melilla	MEDIOS	1	HOMBRE
COMERCIANTE	Presidente de la Asociación Comerciantes de Melilla	EMPRESARIO	1	HOMBRE
SINDICATO	Secretario General de la ciudad de un sindicato educativo y miembro del Consejo Escolar del Estado	SIND	1	HOMBRE
MINISTERIO DE DEFENSA	Selección de Personal para el Ministerio de Defensa	DEFENSA	1	HOMBRE
9 SECTORES REPRESENTADOS	TOTAL: 13 PERSONAS	6 MUJERES		
		7 HOMBRES		

TABLA 1; Participantes en el Grupo de Discusión. (Datos de la investigación. Elaboración propia).

1.1. Técnica utilizada

Con el objetivo de obtener la información relevante para nuestro proyecto organizamos un guión de preguntas (Tabla 2), que debían ser paralelas a las cuestiones planteadas en la encuesta sobre el abandono escolar temprano y relacionadas con los objetivos de la investigación².

FASES	TAREAS REALIZADAS
FASE I	Presentación de los participantes Definición de AET Presentación de los objetivos del proyecto
FASE II	Intervención de los participantes Temas tratados: - Perfil del alumnado de AET - Causas de AET - Soluciones para la prevención de AET
FASE III	Medidas propuestas por los participantes Conclusión global de los participantes
FASE IV	Resumen final de las aportaciones Agradecimiento a los participantes

TABLA 2: Guión para el Grupo de Discusión. (Datos de la investigación. Elaboración propia).

3. Análisis de la información

El abandono escolar temprano es un tópico de estudio multicausal o multidimensional (Calero, 2006; González González, 2006; Casquero y Navarro, 2008) lo que dificulta su estudio y análisis.

Esta característica de multidimensionalidad nos ha llevado a la necesidad de establecer un sistema de categorías abierto para la codificación de la información obtenida a través del grupo de discusión. Con la información oral obtenida, grabada digitalmente, se ha seguido un proceso de

² Ver informe completo de esta investigación en Ministerio de Educación (2010). *Abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica.

reducción, codificación, etiquetación de las unidades de significado y una agrupación final en categorías (Buendía, Colás y Hernández, 1999). Estas categorías, con sus correspondientes códigos, quedan organizadas como aparecen en la Tabla 3.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Perfil del alumno de AET	Situación personal	Expectativas de metas, interés/desinterés hacia el estudio, dominio de la lengua española, problemas en el aula, problemas en la familia, autoestima y rendimiento.
	Entorno familiar	Situación familiar, estilo educativo de los padres, actitud de los padres hacia los estudios, ayuda de sus padres, valores hacia el trabajo, nivel socioeconómico.
	Contexto escolar	Sistemas educativos y su influencia en el alumnado, programas de mejora, ratio, expectativas del profesorado, motivación docente.
Salidas profesionales	Acceso al mercado laboral	Requisitos mínimos para acceder al mercado laboral, problemas más frecuentes en el acceso en época de crisis, perfil del joven que accede al mundo laboral.
	Ámbitos laborales Economía	Perfil del joven que accede al ámbito militar, perfil del joven que accede a la pequeña y mediana empresa.
Soluciones	Endógenas a la Administración Educativa	Ratio, formación profesional, equipos de orientación, profesorado de apoyo, incentivo docente, dotar de recursos.
	Exógenas a la Administración Educativa	Motivación del profesorado, coordinación entre docentes, relación profesorado y familias, agrupamientos flexibles.

TABLA 3. Descripción de las Categorías y Subcategorías.
(Datos de la investigación. Elaboración propia).

En relación con la situación personal del alumnado respecto a los aprendizajes escolares, los participantes de nuestro Grupo de Discusión consideran que estos estudiantes presentan falta de conocimientos que provoca en ellos una alta dificultad ante el trabajo que tienen que realizar, lo que les puede llevar a negar su propia valía.

Como consecuencia podemos afirmar que el bajo rendimiento escolar suele ir acompañado de sentimientos de indefensión que provocan pérdida de autoestima y desmotivación. Pero si, además, las experiencias de fracaso son repetidas, las consecuencias pueden ser muy negativas. La ayuda de la familia, el centro y en especial del tutor y del orientador pueden evitar que los estudiantes abandonen el sistema educativo.

«Que no puedo, señor, es muy difícil, yo esto no lo sé», estamos hablando de niños incluso de 12 [años], recién llegados de Primaria. (Or. IES)

Otro de los problemas que hemos encontrado es que los jóvenes viven en la “cultura del no esfuerzo”. Además, consideran que su generación era más luchadora que la actual porque antes costaba más superar los cursos y sacar buenas notas. Por el contrario, los jóvenes de hoy demuestran un mínimo interés por estudiar, desmotivación hacia el trabajo escolar, falta de responsabilidad y de valentía para afrontar sus problemas.

A lo mejor a las generaciones anteriores nos ha costado más superar los cursos y sacar las notas. (Empresario)

La desmotivación del alumnado vuelve a aparecer como uno de los problemas más influyentes en el AET, aunque las causas por la que se produce son variadas: el aburrimiento que les produce el sistema educativo en el que se encuentra, la falta de autoestima, el desinterés por el aprendizaje, los pocos conocimientos que tienen de materias básicas y el sentirse obligados a estar en clase sin desearlo.

Estoy de acuerdo que los niños en el sistema escolar se aburren, niños con 14 o 15 años se aburren, se aburren, están locos porque los echen. (Medios)

La misma desmotivación y ese sentimiento de incapacidad (...) les llevan al abandono. (Or. IES)

Por tanto, surge la motivación del alumnado como uno de los factores clave para mejorar su rendimiento escolar. De esta forma, cuando el alumno está interesado en lo que estudia se implica más en su formación.

Poder hacer la ESO de otra forma posiblemente sería un modelo más motivador y posiblemente rendirían más. (Pr. IES)

Se pone de manifiesto que la falta de motivación no es sólo responsabilidad del alumnado, a veces el sistema no ayuda a incentivar al estudiante en su trabajo diario de clase. Hay evidencias que demuestran que cuando el alumno fracasa en la ESO y cambia a Formación Profesional aumenta su motivación e implicación en lo que estudia porque la forma de trabajar es más activa y participativa, y los contenidos más prácticos.

Me llegaban niños que no querían estudiar la FP y resulta que, si eran problemáticos en los centros normales, pues allí era otra cosa distinta. Estaban todo el día activos, haciendo actividades, trabajando en electricidad, mecánica, es decir, un sistema para ellos más motivante. (Pr. IES)

También adquiere relevancia el tema de las expectativas, tanto del alumnado como las de sus profesores y padres. Por este motivo, en Educación Secundaria, cobra una especial relevancia la figura del orientador, que ayudará a los jóvenes a tener unas expectativas claras de su futuro y de sus capacidades, y les motivará para seguir trabajando.

«Las expectativas más ¿cuáles son? Las de soy malo. Y las de mi familia tampoco, las de mis profesores tampoco, porque somos un grupo de repetidores». Todo se junta como una bola. El niño te dice «yo no puedo, soy incapaz». (Or. IES)

A pesar de la idea pesimista de algunos entrevistados sobre nuestra generación de jóvenes, hay que destacar que otros participantes consideran que dichas ideas negativas incluyen sólo al 15%; el 85% restante son adolescentes que están mejor preparados e informados que en épocas anteriores.

Esa generación también ha dado pie a que tengamos la mejor generación preparada de la sociedad española, o sea, hay gente, bueno, en el tema de idiomas, en los temas de informática, en los temas de solidaridad (...). (Sind.)

También se admite que hay muchos estudiantes que después de un tiempo reconocen lo importante que es tener formación y consideran la posibilidad de reincorporarse al Sistema Educativo.

Pero yo sí que soy optimista porque, años después, aquellos alumnos que en muchos casos han sido más difíciles, los más complicados, etc. reconocen que ojalá hubieran continuado estudiando. (Defensa)

En cuanto al entorno familiar, los participantes del Grupo de Discusión consideran que, en el tema de la educación de los hijos, la familia actual ha pasado del estilo autoritario al sobreprotector. Este estilo de autoridad conlleva una protección excesiva que, junto a la idea de que deben ser felices, hace que los padres concedan privilegios excesivos, a veces incluso no merecidos, y que los hijos eludan sus responsabilidades y muestren una baja tolerancia a la frustración.

(...) o sea, parece que los padres tenemos la obligación de que nuestro hijo sea eternamente feliz, no a gusto, feliz al máximo. (Sind.)

La incapacidad de enfrentarse a la frustración. (Or. IES)

En el Grupo se ha destacado que, en relación con el abandono escolar temprano, los cuatro factores clave que condicionan el éxito o fracaso del alumnado son: formación de los padres, escolarización temprana, transmisión de aspiraciones y recursos educativos en casa.

(...) si vemos el informe PISA, si vemos el que hizo la Caixa, bueno, está muy claro que los cuatro factores [formación de los padres, escolarización temprana, transmisión de aspiraciones y recursos educativos en casa] son elementos determinantes. (Sind.)

El tema de la formación de los padres está muy relacionado con el tema de la falta de dominio del español y el uso de la lengua materna, ya que, puede ser un condicionante para el éxito o el fracaso del alumnado. En este sentido, tenemos que destacar que algunos niños se incorporan al sistema educativo sin poseer conocimientos adecuados del español.

Entraban sin ningún tipo de preparación, de hecho, algunos no tenían ni la lengua, el castellano; tenían una media lengua, llamémosle así, chelja³ [tamazight] y castellano. (Defensa)

En cuanto a la transmisión de aspiraciones, cuando los padres se preocupan por los estudios y tienen interés por la formación de sus hijos, les transmiten expectativas deseables. Por esta razón, el apoyo de los padres en las tareas escolares hace que los hijos estén más implicados en el proceso de aprendizaje.

Y los que sois padres, tenéis niños que vienen a casa y sois responsables y os ocupáis de ellos. ¿Cuántas horas tenéis que dedicar a que vuestros hijos hagan la tarea? Normalmente son seis asignaturas con sus respectivas tareas. (Or. IES)

Según los participantes, el papel de los padres, y muy especialmente el de la madre, es fundamental. Cuando éstos se implican en las tareas y estudio de sus hijos, los motivan y les transmiten mayores aspiraciones.

Fracasa en su escolaridad, y es que detrás no tiene todos esos factores que tú has dicho, no tiene esa familia que le apoya, (...). (Or. IES)

En relación con el nivel socioeconómico de la familia, los participantes expresan que también puede condicionar el éxito o el fracaso escolar. El alumnado de clase desfavorecida es el que tiene más probabilidad de abandonar los estudios porque, cuando tiene que hacer frente a dificultades en el aprendizaje y no recibe apoyo por parte de la familia, necesita un apoyo educativo extra, algo que su familia no se puede permitir por falta de recursos económicos.

El tema socioeconómico tiene que ver (...) pues claro no tiene los mismos apoyos que una familia con recursos y formación. (Pr. IES)

No hay que olvidar que también es importante tener un apoyo afectivo porque, fundamentalmente en estos casos, es imprescindible, para seguir estudiando, el respaldo y la motivación de otros seres queridos.

(...) niños que tienen poca motivación y poco apoyo familiar por diferentes circunstancias. (Or. IES)

Según el Grupo de Discusión, es difícil determinar el tipo de familia del alumnado que abandona el sistema educativo de forma prematura porque, aunque hay niños que vienen de familias desestructuradas de origen bereber o de bajo nivel socioeconómico, hay otros que abandonan y no pertenecen a este tipo de familias.

No hay un niño estándar, chico o chica complicado, de familia rota, no, no, no. Aquí están dejando el cole chicos de todas las edades, chicos de todos los tipos y con todo tipo de personalidad y con familias muy normales. (Medios)

Los niños que no cumplen esos criterios de familias desestructuradas, bajo nivel económico y, sin embargo, también fracasan. (Defensa)

Se insiste en que el elemento que definitivamente juega un papel muy importante en el éxito o el fracaso de los estudios es la familia. Junto a éste encontramos otros claramente determinantes como son el tutor y el orientador, pues son piezas clave dentro del sistema educativo para orientar a los estudiantes.

³ Los alumnos melillenses de origen bereber, que constituyen un porcentaje muy importante en la población escolar de la ciudad, tienen como lengua materna un dialecto del tamazight –lengua bereber del RIF- llamado taqer'act, de la zona circundante a Melilla, pero incluido en un área más amplia, la de las montañas del RIF, donde se emplea el tarifit (Rico Martín, 2004, p.180, nota 9).

Por último, y en cuanto al contexto escolar, los participantes en el Grupo de Discusión consideran que el cambio constante de leyes educativas es perjudicial para el alumnado, el profesorado y el sistema educativo en general. Se destaca como aspecto importante de la LOGSE la ampliación de la escolaridad obligatoria a los 16 años y que, por lo tanto, al integrar en los centros educativos estudiantes que anteriormente estaban fuera del sistema, la escuela debe plantearse nuevos retos para dar respuestas adecuadas.

En los últimos 30 años ha habido siete planes diferentes, cada vez que entra un gobierno. Yo no sé si esto favorece mucho al profesorado y al alumnado, y yo quizás crea que no favorece mucho tantos cambios en tan poco tiempo. (Empresario)

En este sentido hay discrepancias entre los miembros del grupo, algunos consideran que fue positivo que la LOGSE ampliara la escolarización obligatoria hasta los 16 años, ya que opinan que la educación es un valor importante en una sociedad, aunque igualmente cuestionan y critican la efectividad de los enfoques comprensivos de la Educación en sistemas universales y obligatorios. Otros participantes piensan que esto fue un error y que, por supuesto, no están de acuerdo en que se siga ampliando hasta los 18 años.

Hemos hecho un sistema bueno, en el sentido de que antes se acababa a los 14 años y ahora se ha ampliado dos años más, eso es muy bueno e incluso la idea de que se amplíe hasta los 18 años, perfecto. (Pr. IES)

Por eso nunca he estado muy de acuerdo con eso de que los alumnos tengan que estar mucho tiempo en el cole. Eso de los 16-18 años, yo nunca estuve de acuerdo. (Medios)

Creen que a los estudiantes no les gusta estar hasta los 16 años en el sistema educativo, y especialmente a los repetidores, puesto que se ven mucho mayores que el resto de la clase.

Algunos dicen, «¿qué hago yo, un tiarrón de 16 años en un segundo de ESO con chavalitos de 13 años que van bien?». (Or. IES)

También se oye eso de «Aborrezco la asignatura, no me gusta y encima tengo que estar hasta los 16 años». (Admón.)

En el Grupo de Discusión se considera que uno de los problemas de la formación actual es la falta de preparación con la que el alumnado se incorpora a la ESO. Opinan que en bastantes ocasiones terminan la Educación Primaria sin haber adquirido las habilidades lectoras, lo que origina falta de motivación hacia el centro y los estudios, por lo que proponen hacer un esfuerzo especial en el área de Lengua Castellana y Literatura, para que ningún alumno termine esta etapa sin saber hablar y leer correctamente nuestro idioma. Concretan que se debería garantizar que nadie promocionara al curso 3º de Primaria sin saber leer y escribir la lengua española adecuadamente.

Tanta normativa, de tantos cambios (...), es verdad que había “café para todos”, es verdad que no todos somos iguales y que yo empezaría fundamentalmente por hacer un esfuerzo sobrehumano en Primaria en Lengua y Cultura castellana, no solo Lengua, Lengua y Cultura castellana, así el niño podrá salir en 6º hablando y escribiendo castellano perfectamente. (Admón)

Otro de los problemas que destacan nuestros participantes del Grupo de Discusión es la escolarización tardía de algunos colegiales a nuestro sistema educativo, que se incorporan a la etapa de ESO habiendo realizado muy poco tiempo de Educación Primaria, por lo que presentan muchas lagunas en su nivel curricular, especialmente en la lectura. Destacan que cada vez hay más alumnado inmigrante que llega a nuestro país en esta situación.

Cada vez nos estamos encontrando más con esa escolarización tardía de alumnos que están en España, tienen documentación, (alguien dice: extranjero legal) tienen derecho a esa escolarización y por la edad se les escolariza. Doce años, pues van a Secundaria; y nos encontramos con un grave problema. (Or. IES)

El perfil del estudiante que abandona es varón, con deficiente preparación desde Primaria y que repitió la vez permitida para esta etapa. Critican que, cuando un alumno no promociona, la escuela ofrece alternativas que no responden a la realidad educativa sino que se siguen trabajando los mismos contenidos teóricos con las mismas metodologías.

El niño que se va es el varón, que repite una vez en Primaria porque ya no puede más, y debería estar absolutamente prohibido porque casi todos los que están en Secundaria no saben leer. (Admón.)

Y las medidas que ofertamos en los centros educativos es más de lo mismo. ¿Repiten? ¿Y cómo repiten? Pues con las mismas asignaturas. (Pr. IES)

Todos los participantes en el Grupo de Discusión están de acuerdo en las dificultades con las que se encuentran los estudiantes cuando cambian de etapa educativa, especialmente de Educación Primaria a Secundaria. Destacan que incluso los más brillantes tienen problemas en este proceso, debido fundamentalmente por pasar de ser los mayores del colegio a los pequeños del instituto, por el cambio de espacios y tiempos o por el aumento el número de profesores y áreas en el currículo.

El paso del niño de Primaria a Secundaria es un palo, es horroroso, el niño que en Primaria va estupendamente, es un niño brillante incluso, imaginaos si no es brillante, en primero es raro que no tenga algún batacazo, es muy raro, el sistema cambia totalmente, pasa de estar en sexto, es el mayor, el que domina en Primaria, conoce a los profesores, lleva seis años, y ahora entra de nuevo, primero que el edificio, nada más que lo que es el espacio, eso los descontrola muchísimo. Y encima todos los días 6 horas, seis profesores diferentes, un montón de asignaturas, todas importantísimas. (Sind.)

Otro de los factores destacables en relación con el contexto escolar es que los docentes participantes en el Grupo se quejan de la cantidad excesiva de burocracia que han de realizar durante su jornada laboral, debido especialmente a todo el proceso de garantía de la calidad en la que se encuentran inmersos muchos centros educativos. Creen que esto perjudica en ocasiones al resto de las funciones de un profesor.

Sólo digo una cosa, el tema de los protocolos, la calidad en los programas de calidad, han insistido mucho en los protocolos, protocolo, protocolo (...), eso genera una cantidad de burocracia que muchas veces no te deja trabajar. (Sind.)

Los participantes del Grupo de Discusión también resaltan que, en ocasiones, las tareas para casa que mandan desde los centros educativos son excesivas para los estudiantes.

He conocido a niños que, digo por la consulta privada, no por el ejército, niños de 8 años que acaban sus tareas a las 10 de la noche y empiezan a las 8 de la mañana. ¿Qué va a pasar cuando estén en un nivel superior esos niños? Si ya está dedicando hasta 6 horas en Primaria, cuando estén en Secundaria, ¿qué va a ocurrir? (Defensa)

Nuestros participantes señalan como un aspecto con influencia destacada en el tema que nos ocupa es la ratio profesor-alumno, ya que consideran que es excesiva y dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente por la diversidad actual de nuestro alumnado, mucho mayor que en periodos educativos anteriores. También resaltan que este número debe bajar, con más motivo cuando hay estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que es muy complicado atender adecuadamente a todos.

Cursos de 35 alumnos, algunas veces son la mayoría repetidores, tengo dos alumnos PT, en 50 minutos para batallar con los 35, con la tribu, atender adecuadamente a cada uno y atender a, por supuesto, esos niños que requieren una atención individualizada, estar pendientes de ellos. Aún así hay momentos en los que yo estoy con todos ellos, con los 35 y no es fácil, es complicado. Se les saca fuera del aula sólo en materias determinadas pero no en todas. (Pr. IES)

Las clases tienen que disminuir obligatoriamente, porque la diversidad del alumnado nuestro no es la misma que con la que nosotros estudiamos y las características, tiene que disminuir de una forma significativa. (Sind.)

4. Conclusiones

Según los resultados encontrados, el perfil personal del estudiante que abandona los estudios prematuramente se caracteriza por ser varón con deficiente preparación desde la etapa de Primaria y con falta de conocimientos mínimos en las materias básicas y bajo dominio que posee de la Lengua Española.

El Grupo de Discusión considera que el bajo rendimiento escolar suele ir acompañado de sentimientos de indefensión que provoca pérdida de autoestima. Según Pérez Rubio (2007) existe una tendencia a asumir que la responsabilidad del fracaso académico va acompañada de un nivel muy bajo de autoestima. En esta misma línea, Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) consideran que la autoestima es una de las variables que se relaciona con el rendimiento académico del estudiante. Siguiendo a Marchesi y Pérez (2003), la experiencia de fracaso les conduce a desconfiar de sus habilidades y se sienten incapaces de tener éxito en las tareas escolares. Todo esto repercute en su autoconcepto y el proceso de aprendizaje sólo le ocasiona frustración; en estos casos la pérdida de motivación hacia el estudio es casi inevitable.

En relación con el contexto escolar, uno de los problemas que encuentra el Grupo de Discusión es una ratio elevada ya que el tratamiento individualizado del alumnado con problemas de aprendizaje es más complicado cuando se imparte clase a un grupo numeroso. Por esto, uno de los motivos que favorece el abandono escolar temprano es que la escuela carece de la atención necesaria para superar las dificultades del estudiante que no promociona de curso, ofertando las mismas respuestas educativas que en la trayectoria en la que se ha producido el fracaso académico.

En este sentido, el Consejo Escolar del Estado (2008 y 2009), desde hace varios años, manifiesta su preocupación por el elevado número de alumnos en las aulas de Educación Primaria de Melilla, con el agravante de que una parte de este alumnado es de lengua materna tamazight, que reclama una atención y unos refuerzos educativos más específicos. En ocasiones, esta ratio ha sobrepasado el número máximo legal pues, a veces, un 33% de las unidades ha llegado a superar los 27 alumnos por clase. López (2013) afirma que en algún caso se ha llegado a superar incluso los 34 alumnos matriculados por aula.

El Grupo de Discusión manifiesta que muchas de las dificultades del alumnado aparecen en el cambio de la etapa de Educación Primaria a la de Educación Secundaria Obligatoria debido, entre otros motivos, a la asistencia a un nuevo centro, al aumento del número de profesores y de materias de estudio y, especialmente, a la falta de preparación académica que presenta gran parte de este alumnado cuando se incorpora a la ESO. Por este motivo, es totalmente necesario establecer sistemas de coordinación entre los docentes de las diferentes etapas cuando se produce el tránsito entre ellas.

Uno de los problemas que consideran los miembros del Grupo de Discusión es la falta de oferta educativa en nuestra ciudad en formación profesional, que se ajuste a las necesidades formativas y laborales de una parte de nuestro alumnado. Este tipo de estudios, la formación profesional, favorecería el acceso a un puesto de trabajo rápidamente (Villen, Sola e Hinojo, 2013).

Los participantes opinan que la motivación y el esfuerzo del alumno están, en gran medida, condicionados por su entorno social, su vida familiar y su experiencia educativa (Marchesi y Pérez, 2003; Figueroa, Torrado, Llanes y Pol, 2012). Siguiendo a Benito (2007) la importancia del factor familiar viene recogida en la LOGSE, que planteaba la necesidad de establecer y mantener estrechas relaciones con los padres. En esta línea, el Grupo de Discusión considera que cuando los padres se implican en las tareas y estudio de sus hijos, provoca en éstos una mayor motivación y les transmiten más altas aspiraciones. En la LOE se sigue apostando por la implicación de la familia en el centro educativo.

Según nuestro Grupo de Discusión, la existencia de familias desestructuradas con bajo nivel económico, unido a un bajo nivel formativo, asociado a trabajos poco cualificados, suelen ser factores desencadenantes del abandono escolar temprano de los hijos. Por esto, los padres tienen que fomentar una actitud positiva hacia el estudio (Marjoribanks, 2003) ya que el entorno familiar influye, por tanto, en el éxito escolar y, aunque los datos de los Informes PISA muestran que un rendimiento pobre en la escuela no es consecuencia automática de un entorno socioeconómico desfavorecido, el ambiente familiar parece influir poderosamente en el rendimiento (Belinchón *et al.*, 2009). Son estas familias las que mayor uso de ayudas al estudio o incentivos necesitan para paliar el abandono (Rojas, Alemany y Ortiz, 2011).

Otra característica que predomina entre los jóvenes que abandonaron prematuramente sus estudios es que, al disponer de un nivel de formación bajo, tardan más en encontrar un puesto de trabajo que los que poseen una mayor cualificación, siendo la formación la mejor garantía contra el desempleo (Eckert, 2006; Antón, Braña, Fernández y Muñoz, 2009).

En el Grupo de Discusión se han propuesto posibles soluciones al problema del abandono escolar temprano relacionadas con la ratio profesor-alumno, necesidades de adaptaciones curriculares, mayor inversión en recursos materiales y humanos, escolarización temprana y una mayor formación

de los padres. Hay coincidencia con el Informe del Consejo Económico y Social (2009) al identificar la ratio profesor-alumno como uno de los factores que inciden en el AET.

A pesar del esfuerzo de las administraciones, parece necesario un aumento de los presupuestos para la educación, sobre todo cuando España se queda muy alejada de los objetivos que la Comisión Europea se había propuesto para el año 2010 (Commission of the European Communities, 2009, citado por Bolívar y López 2009). Estos objetivos recogían que el abandono escolar no debía superar el 10% y, en la actualidad, España se encuentra por encima del 30%.

Otro de los aspectos que podría incidir en reducir el número de alumnos que abandona la escolaridad está relacionado con la atención a la necesidades específicas de apoyo educativo. Así, los participantes en el Grupo de Discusión hacen referencia a la necesidad de adaptar la enseñanza a los alumnos, incluso con la supresión de alguna asignatura siempre que no sea básica; sin embargo, todos coinciden en la necesidad de no bajar el nivel de exigencia.

5. Referencias Bibliográficas

- ALEGRE, M.A. Y BENITO, R. (2010) Los Factores del Abandono Educativo Temprano. España en el Marco Europeo, pp. 65-92, *Revista de Educación*, número extraordinario.
- AMEZCUA, M. (2003) La Entrevista en Grupo. Características, Tipos y Utilidades en Investigación Cualitativa, pp. 112-177, *Enfermería Clínica*, 13:2.
- ANTÓN, J. I.; BRAÑA, F. J.; FERNÁNDEZ-MACÍAS Y MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (2009). Los jóvenes con desventajas en España: resultados, perspectivas, políticas y recomendaciones. Ver http://www.unizar.es/centros/fccee/doc/jornadas_economia/ponencia/3-1-Anton-Braña-Fernandez-Muñoz.pdf (Consultado el 7.IV.2011)
- ARANCIBIA, J.S. Y MORENO OLMEDILLA, J.M (2010) La Innovación Educativa en España desde la Perspectiva de Grupos de Discusión: El Caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, pp. 191-214, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14:1.
- BELINCHON, J.; CALERO, J.; DE LA ENCINA, P.; HERRERO, P.; HERRERO, R.; MARTÍNEZ DE LA FUENTE, J.C.; OLABUENAGA, A. Y TESA, M.V. (2009) *Fortalecer los compromisos entre familia y escuela. Un ejemplar de buena práctica*. Madrid: Consejo Escolar.
- BENITO, A. (2007) La LOE ante el Fracaso, la Repetición y el Abandono Escolar (Programa Latchkey, City Hall, Port Aransas, Estados Unidos), pp. 1-11, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43:7.
- BOLÍVAR, A. Y LÓPEZ, L. (2009) Las Grandes Cifras del Fracaso y los Riesgos de Exclusión Educativa, pp. 52-78, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13:3.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, M.P. Y HERNÁNDEZ, F. (1999). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documentos de trabajo 83/2006. Fundación alternativas.
- CASALS, J. (2010). Reducir el Abandono Escolar, Prioridad de la UE, p. 12, *Cuadernos de Pedagogía*, 402, Sección Miscelánea de Actualidad.
- CASQUERO, A. Y NAVARRO, M.L. (2008). El abandono escolar temprano en el periodo LOGSE, en Neira, I., Porto, N., Lamelas, N., Filgueira, A., Vaquero, A., Fernández, S., Vázquez, E. y Vieira, E. (coords.) *Investigaciones en Economía de la Educación*, 3, pp. 173-181. Santiago de Compostela: AEDE.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009). *Informe 01/2009: Sistema Educativo y Capital Humano*. Madrid: Dpto. de Publicaciones del Consejo Económico y Social.
- COMISIÓN EUROPEA (2012) Eurostat y Encuesta de Población Activa. Ver europa.eu/rapid/press-release_IP-12-577_es.htm (consultado el 20.II.2013)
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training. Analysis of implementation at the European and national levels*. Brussels: COM, 640.
- ECKERT, H. (2006) Entre el Fracaso Escolar y las Dificultades de Inserción Profesional: la Vulnerabilidad de los Jóvenes sin Formación en el Inicio de la Sociedad del Conocimiento, pp. 35-55, *Revista de Educación*, 341.
- FERN, E. F. (1983) Focus Group: a Review of Some Contradictory Evidence, Implications and Suggestions for Future Research, pp. 121-126, *Advances in Consumer Research*, 10.
- FIGUERAS, P.; TORRADO, M.; LLANES, J. Y POL, C. (2012) Alumnado emigrante: satisfacción y actitudes ante la formación de su transición a niveles post obligatorios. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID) monográfico*, 79-100. Ver <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1151> (consultado el 21.XI.2013)

- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2006) Absentismo y Abandono Escolar: una Situación Singular de la Exclusión Educativa, pp. 1-14, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4:1.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MEC (INECSE) (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Ver <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pisainforme2006.pdf> (Consultado el 5.IV.2011)
- IVEI (2007). *Abandono escolar. Segundo Ciclo de ESO*. San Sebastián: Gobierno Vasco.
- KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, J.L. (2013). Situación educativa de Melilla. En J.L. López (coord.) *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 9-14). Melilla: GEEP
- MARCHESI, A. Y PÉREZ, E. (2003), La comprensión del fracaso escolar en España, en Marchesi. A. y Hernández Gil. C. (Coords.) *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza.
- MARJORIBANKS, K. (2003) Family Background, Individual and Environmental Influences, Aspirations and Young Adults' Educational Attainment: a Follow up Study, pp. 233-242, *Educational Studies*, 29:2-3.
- MAYORGA, M. J. Y TOJAR, J. C. (2003) El Grupo de Discusión como Técnica de Recogida de Información en la Evaluación de la Docencia Universitaria, *Revista Fuentes*: 6. Ver http://huespedes.cica.es/aliens/revfuentes/campo_03.htm (consultado el 10.X.2011)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MUSITU, G.; BUELGA, S.; LILA, M. Y CAVA; M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PÉREZ RUBIO, A. M.^a (2007) Los Procesos de Exclusión en el Ámbito Escolar: el Fracaso Escolar y sus Actores, pp. 6-15, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43.
- RICO MARTÍN, A.M. (2004) Las Hipótesis del Análisis Contrastivo y de la Identidad Referidas a Errores en la Adquisición del Español-L2 de Alumnos de Origen Mazigio, pp. 177-194, *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades*, 34.
- ROCA, E. (2010) El Abandono Temprano de la Educación y la Formación en España, pp. 31-62, *Revista de Educación*, número extraordinario.
- ROJAS, G.; ALEMANY, I. Y ORTIZ, M.M. (2011) Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1377-1402.
- RUBIO, M. Y VARAS, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: CCS.
- TÓJAR, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- VILLÉN, D.J., SOLA, T., Y HINOJO, F.J. (2013). El alumnado autóctono ante la inmigración: influencia de las experiencias familiares como emigrantes en la relación con sus compañeros inmigrantes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4



Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde (Braga, Portugal)

Study on writing difficulties in students of last year of basic education in the municipality of Vila Verde (Braga, Portugal)

Maria da Conceição Afonso Rebelo,
Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva, Vila Verde, Portugal

José María Sola Reche,
Universidade de Alicante, Espanha

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 9 de noviembre de 2013

Fecha de revisión: 24 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2013

Afonso, M.C. y Sola, J.M. (2013). Estudo Sobre as Dificuldades de Escrita dos Alunos que Terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Vila Verde (Braga, Portugal). *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 204 – 216.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 4 (2)

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde (Braga, Portugal)

Study on writing difficulties in students of last year of basic education in the municipality of Vila Verde (Braga, Portugal)

Maria da Conceição Afonso Rebelo, Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva, Vila Verde, Portugal
mcarebelo@gmail.com

José María Sola Reche, Universidade de Alicante, Espanha
jsola@ua.es

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo principal a identificação das dificuldades de escrita de alunos que terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, nas escolas oficiais do concelho de Vila Verde, distrito de Braga. Mais concretamente, pretendemos identificar, nos alunos que terminam o 4.º ano de escolaridade, características e níveis de escrita assim como dificuldades sentidas nos processos implicados na escrita reprodutiva de ditado e na planificação de um texto narrativo e expositivo. Para a recolha dos dados, recorreremos à adaptação e aplicação aos alunos da prova *PROESC*, prova de avaliação dos Processos de Escrita, de Cuetos et al. (2004). Os resultados obtidos, com base na análise da prova de avaliação dos processos de escrita, mostraram a existência de dificuldades nos processos de escrita de ditado e na planificação de um texto narrativo e expositivo, nos alunos que participaram no estudo.

Abstract

This research work aims to identify the main writing difficulties of students who complete the first cycle of basic education in the public schools of the municipality of Vila Verde, Braga. Specifically, we focus on the performance of fourth graders in terms of their characteristics and levels of writing, as well as difficulties in writing, dictation, and narrative and expository texts. For data collection, we used an adaptation of the *PROESC* test Cuetos et al. (2004), which specifically attempts to assess primary school children's writing performance. The results, based on analysis of evidence evaluation of the writing process, showed the existence of difficulties in the process of writing and dictation in planning a narrative and expository text in students who participated in the study.

Palavras-chave

Aprendizagem da escrita; Dificuldades de escrita; Escrita reprodutiva; Planificação de um texto

Keywords

Literacy learning; Spelling; Writing difficulties; Text production; Text planning

1. Introdução

O ato de escrever é, certamente, a maior das aprendizagens do ser humano, uma necessidade básica das sociedades, uma questão de cidadania (Gonzaléz, 2008). É através da escrita que o conhecimento se transmite, se ensina e se aprende, e se avalia o saber adquirido através da escola (Niza, 1997), tratando-se, assim, de uma competência muito associada ao sucesso e ao insucesso escolar (Santos, 1994; Carvalho e Pimenta, 2005).

Segundo (Ellis, 1995), a aprendizagem da escrita é uma atividade muito complexa por causa da necessidade do domínio de diferentes destrezas, umas de tipo motor, outras ortográficas, e, ainda, outras mais relacionadas com o estilo, que não se desenvolve linearmente mas através de níveis estruturais, desde que a criança contacta com a escrita até que obtenha consciência do sistema alfabético (Ferreiro e Teberosky, 2008).

As autoras anteriormente citadas defendem que escrever não é a mesma coisa que copiar, pois tal como Barbeiro e Pereira (2008) advogam, para se produzir um texto, é necessário dominar três competências: a compositiva, a ortográfica e a gráfica. A competência compositiva refere-se à forma de combinar expressões linguísticas para formar o texto; a competência ortográfica relaciona-se com as normas que estabelecem a representação escrita das palavras; a competência gráfica tem a ver com a capacidade de materializar os sinais gráficos, sob a forma de escrita.

Em suma, o sistema de escrita é encarado como uma atividade cerebral, ou seja, uma atividade cognitiva (Festas, 2002), cuja complexidade está, intimamente, ligada ao desenvolvimento cerebral, e que leva cerca de quatro anos a ser adquirida. De facto, a escrita é uma das atividades cognitivas que mais zonas cerebrais ativa (Queiroz, 1999; Cuetos, 2009).

1.1. A escrita enquanto atividade cognitiva

Os modelos explicativos dos processos neurofisiológicos da linguagem mais recentes defendem que o seu funcionamento está relacionado com grandes redes neuronais caracterizadas por conexões complexas, assim como com o envolvimento de sistemas acessórios que ultrapassam a atividade do córtex cerebral e as áreas ditas da linguagem (Fonseca, 1999).

Segundo Queiroz (1999), na escrita, intervêm, sequencialmente, uma série de funções, entre elas, a audição e a visão; a decodificação das mensagens verbais; a codificação associada à reprodução do que se vê e do que se ouve; criação do modelo global *de gesto escrito*, com recurso à imaginação, à memória, à atenção, à inferência, à antecipação (existência de reação interativa entre o sujeito e a escrita); a passagem do modelo global de gesto escrito à zona cerebral que o irá aplicar em linguagem articulada; e a passagem à linguagem articulada é controlada por impulsos do sistema nervoso (movimentos oculares, postura, movimentos dos membros superiores).

É de sublinhar que cada uma destas funções é controlada por uma determinada zona do cérebro.

Digamos que o exposto é a tentativa de simplificação de um processo bem mais complexo, porque implica mecanismos neurobiológicos. Hoje, é possível identificar, com precisão, as áreas cerebrais que intervêm em cada um dos processos de escrita, graças à neuro imagem. Cada processo depende de redes neuronais que se estendem por amplas zonas do cérebro. É o caso da escrita criativa, tendo em conta que esta é uma atividade que implica tarefas de planificação, linguísticas, espaciais, motoras, entre outras. Ou seja, na escrita criativa, por cada processo, são responsáveis diferentes áreas cerebrais, na ótica de Cuetos (2010).

Segundo este autor, cada processo que intervém na escrita é da responsabilidade de uma área cerebral, que passamos a especificar:

- A planificação daquilo que pretendemos escrever exige a recuperação da memória de longo prazo, da definição de objetivos, etc. Assim, este processo está dependente dos lóbulos frontais, mais especificamente, da zona pré-frontal;
- As estruturas sintáticas, isto é, as regras sintáticas segundo as quais se constroem as orações, dependem, sobretudo, da zona peri silviana, nomeadamente da área de Broca. Inúmeros estudos têm provado que esta área é responsável pelas regras gramaticais.
- A recuperação léxica ou ortografia das palavras é recuperada por duas vias, neste caso, a léxica e a sublexical. A primeira destas vias depende de redes neuronais que se estendem pela zona parieto-temporal esquerda; a segunda, a via de transformação de fonemas em

grafemas, tratando-se de regras gramaticais, depende das zonas à volta da cisura de Sílvia.

- Os processos motores, responsáveis pelos movimentos motores, dependem de redes que se estendem por amplas zonas compreendidas, entre a parte superior dos lóbulos parietais e frontais. Provavelmente, nos parietais, estão os programas motores responsáveis pela escrita à mão, e, na zona frontal, principalmente na área de Exner, situam-se os programas responsáveis pelo desenho das letras.

Em síntese, podemos concluir que a escrita é uma atividade neurobiológica muito complexa, porque a criança está exposta a vários desafios: a fruição das ideias e respetiva tradução numa linguagem convencional; a adequação aos objetivos como escritor não descurando, para isso, os objetivos do leitor; a codificação da oralidade numa linguagem alfabética; o domínio da imagem mental da sequência gráfica; o controlo motor e a utilização da pontuação para a segmentação de unidades sintáticas e semânticas. Ou seja, escrever implica o tópico, o género, programar, tomar notas, selecionar e organizar a informação (Barbeiro e Pereira, 2008). Por outras palavras, a concretização de uma ideia através de signos gráficos requer o recurso a, pelo menos, quatro processos cognitivos: planificação da mensagem, construção das estruturas sintáticas, seleção das palavras e processos motores (Cuetos, 2009).

Na escrita torna-se necessário salientar tanto a escrita de textos (escrita compositiva), como outras formas de escrita frequentes, a cópia e o ditado (codificação escrita) (Citoler, 1996). Esta última forma de escrever é uma escrita mais mecânica, portanto, que, vulgarmente se designa como escrita reprodutiva, e onde intervêm menos processos cognitivos.

1.2. Processos cognitivos que intervêm na escrita compositiva

1.2.1 Planificação

Para se produzir um texto, tal como referido anteriormente, é necessário que se dominem três competências: compositiva, ortográfica e gráfica. A automatização das competências ortográfica e gráfica deve ser adquirida, o mais cedo possível, para que o escrevente (aluno) possa dedicar toda a capacidade de processamento à competência compositiva, na perspetiva de Barbeiro e Pereira (2008).

Segundo, ainda, os mesmos autores, a competência compositiva implica várias tarefas: ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; no caso da sua integração, articular os conteúdos com os outros elementos do texto; e, por último, dar-lhes uma expressão linguística para integrarem o texto, respeitando, para isso, exigências de coesão e de coerência.

Deste modo, tendo em conta a perspetiva de Barbeiro e Pereira (2008), produzir um texto implica mobilizar uma variedade de componentes ou processos necessários à formulação de expressões linguísticas que constarão no texto, sendo, também, um ato influenciado por diferentes fatores: cognitivos, emocionais e sociais.

Na escrita compositiva, a componente de planificação deste processo é, certamente, o processo de maior complexidade cognitiva. Também chamada de tomada de decisões, por alguns investigadores (Bereiter e Sardamalia, 1987). O certo é que o escrevente tem de realizar um plano onde terá de decidir sobre o assunto que se apresenta, em primeiro plano, e, em segundo plano, decidir a quem se dirige, a forma como vai dizer, o que pretende, o que sabe sobre o assunto, entre outros (Black, 1982).

A planificação é um processo que depende de variáveis psicológicas inerentes ao próprio escritor, tais como a motivação, afeto e memória, assim como de variáveis contextuais (Hayes, 1996).

Deste modo, a expressão escrita constitui-se como um processo de resolução de problemas, uns mais relacionados com os aspetos concetuais da escrita e outros mais relacionados com os aspetos da realização da tarefa de escrita (Nicholls et al., 1989; Albuquerque, 2002). Assim, nesta perspetiva, é fundamental a colaboração, entre o professor e o aluno, antes e durante a atividade de escrita, assim como a colaboração do par ou do grupo (Martins e Niza, 1998).

1.2.2 Construção das estruturas sintáticas

A escrita não se esgota nos processos cognitivos responsáveis pelo seu planeamento, após esta fase, o escritor passa à construção das estruturas gramaticais que lhe permitem expressar a sua mensagem (Cuetos, 2009).

Segundo este autor, as estruturas sintáticas, neste estágio, constituem-se como armazéns vazios de conteúdo – uma vez que são as regras sintáticas que nos orientam na forma como a mensagem deve ser dita –, mas nunca nos indicam as palavras que devemos utilizar. Assim, na construção das estruturas sintáticas, o escritor terá de ter sempre em conta alguns fatores, tais como o tipo de frase (interrogativo, passivo, relativo, imperativo, etc.) e a colocação das palavras funcionais, que servirão de nexo de união entre as palavras e o conteúdo.

Assim sendo, podemos afirmar que estamos perante a passagem de um nível de discurso interior – caracterizado por uma sintaxe própria, desconexa e incompleta, com tendência para a elipse e a predicação –, para um nível em que o significado depende da forma como as palavras se combinam entre si (Vigotsky, 1993).

Deste modo, é importante referir que, embora alguns dos componentes da frase não sejam obrigatórios, todos eles têm de se ajustar às regras ortográficas.

Quanto à colocação das palavras funcionais, é necessário dominar as regras que regem a sua colocação. Por exemplo, sabemos, implicitamente, que o sintagma nominal ou grupo nominal requer a presença de um artigo; o complemento circunstancial, de uma preposição ou de um advérbio; etc. (Cuetos, 2009).

Neste sentido, concordando com Cuetos (2009), podemos concluir que a ordem das palavras remete-nos para o significado, e, assim sendo, a alteração da sua ordem pode alterar o significado da mensagem.

É de referir, por último, que um dos aspetos marcantes da linguagem escrita é a pontuação (Halliday, 1989; Barbeiro e Pereira, 2008). Com efeito, os sinais de pontuação e auxiliares de escrita permitem ao escritor representar, graficamente, a prosódia. Assim, este aspeto sintático é exigente relativamente aos conhecimentos do escritor, pois este tem de saber qual a função associada a cada sinal de pontuação (Cuetos, 2009).

1.2.3 Seleção das palavras

Depois de construído o armazém sintático pelo qual vai expressar a mensagem, o escritor passa para a seleção da(s) palavra(s). Esta realiza-se quase de maneira automática, através da ativação da representação da palavra que melhor se ajusta ao conceito que o escritor quer expressar, até mesmo quando, para o mesmo conceito, existe mais do que uma palavra. Neste caso, o escritor escolhe a palavra que mais se ajusta, de acordo com algumas restrições, isto é, se é repetida, se está mais de acordo com o estilo do texto, etc. (Cuetos, 2009).

A seleção das palavras implica, como já dissemos, o domínio do sistema ortográfico (competência ortográfica). Tal como acontecia, na leitura, o escritor pode utilizar duas vias: a via léxica ou ortográfica, ou a via indireta ou sublexical.

Através da via léxica, o escrevente, por intermédio, da mensagem que quer expressar, ativa o significado ou o conceito que se encontra numa memória de conceito, denominada de *sistema semântico*. A seguir, procura a forma fonológica correspondente a esse significado, noutra armazém (memória), denominado *léxico fonológico*. Por último, a conversão dos sons que compõem a palavra em grafemas efetua-se, mediante o mecanismo de conversão fonema-grafema (Cuetos, 2009). Os grafemas que correspondem à palavra que se quer escrever ficam armazenados, numa memória operativa, denominada armazém grafémico (Lúria, 1974).

A representação ortográfica diretamente do léxico mental não permite a escrita de palavras desconhecidas ou de pseudo-palavras. Mas, o que é certo, é que é possível escrevê-las, o que prova a existência de outra via, neste caso, a via sublexical. A via sublexical permite ao escrevente obter a ortografia, graças à aplicação das regras de transformação de fonemas em grafemas, permitindo, assim, escrever palavras desconhecidas que sejam regulares. No entanto, se utilizada na escrita de ortografia arbitrária, pode levar a erros ortográficos (Ellis, 1982; Ellis e Young, 1988; Festas et al., 2007).

A via léxica não é eficiente para a escrita de palavras desconhecidas, ao passo que, pela via sublexical, é possível escrever uma palavra nunca vista, bastando, para isso, que seja regular, ou seja, que haja uma correspondência biunívoca, entre fonemas e grafemas (Cuetos, 2009).

1.2.4 Processos motores

Depois de ativado o armazém grafémico, para ter acesso à forma gráfica das palavras que o escrevente vai compor, são necessários diferentes processos, antes de a palavra ser representada em qualquer tipo de suporte.

Cuetos (2009) considera que a primeira tarefa consiste em ir buscar a codificação grafémica da palavra que se encontra no *armazém grafémico*. De seguida, antes da palavra ser representada, procede-se à seleção do tipo ou forma de letra, os denominados alógrafos, que se encontra na zona da memória designada como *armazém aleográfico*.

Terminado este mesmo processo linguístico, é a vez de se pôr em ação o processo motor, que permite, através de movimentos musculares, traduzir, graficamente, os alógrafos. É de referir, também, que a recuperação do padrão motor relativa ao alógrafo que o escritor pretende escrever, depende de uma zona cerebral próxima da área motora e que os padrões diferem, em função da escrita (tamanho de letra, o suporte da escrita, o material com que se escreve, etc.).

Em suma, podemos dizer que a concretização desta tarefa gráfica é uma tarefa preceptivo-motora muito complexa, uma vez que pressupõe uma sequência de movimentos coordenados, sendo que cada um deles tem de ocorrer, precisamente, no momento que lhe corresponde (Thomassen e Teulings, 1983).

1.3. Processos cognitivos que intervêm na escrita reprodutiva

1.3.1 Ditado

Entende-se que a escrita na forma de ditado como a representação gráfica dos sons emitidos pela pessoa que dita e que o mesmo é de maior complexidade que a cópia, requerendo uma boa retenção auditiva, e ao mesmo tempo, a interiorização prévia dos grafemas e a correspondente relação com os fonemas (Cuetos, 2009). Este autor considera, também, que no ditado intervêm a capacidade de sequencialização ou ordenação de estímulos auditivos que através de uma representação mental se vão transformando em linguagem escrita.

Quanto aos processos que intervêm na elaboração escrita, a partir do ditado, Cuetos (2009) refere a existência de quatro vias que permitem este tipo de escrita:

- 1ª Via - Análise acústica dos sons, que permite identificar os fonemas que compõem as palavras (ou sílabas, no caso de se tratar de ditado de sílabas); depois de identificados os fonemas, passa-se ao reconhecimento das palavras, no *léxico auditivo*, que é o armazém das palavras orais, palavras de menor ou maior frequência, porque já foram utilizadas; o reconhecimento efetuado aponta para o alcance do seu significado, o qual se encontra, no *sistema semântico*; e, de seguida, é ativada a forma ortográfica armazenada no *léxico ortográfico*, a partir do sistema semântico. Esta forma ortográfica encontra-se retida numa memória de curto prazo, denominada de armazém grafémico, de onde se seguirão os processos motores.
- 2ª Via - Além da via que acabámos de descrever, a escrita de ditado pode ser feita por outra via que nos proporciona a escrita de palavras pouco frequentes ou, inclusivamente, pseudo-palavras. Através desta via, o *sistema semântico* não é ativado, visto não termos um significado associado aos sons, assim como também não participam os *processos léxicos*, pois estas palavras ou pseudo-palavras não se encontram armazenadas. Nesta via, intervêm os seguintes processos: identificação de fonemas; depois, através do mecanismo de conversão acústica-fonológica, recupera-se a pronúncia desses sons, que se retém no armazém de fonemas; de seguida, o mecanismo de conversão grafema-fonema encarrega-se de transformar cada som na letra (ou letras) que lhe corresponde. É de salientar que a utilização desta via dá origem a erros, principalmente, a substituições, devido às semelhanças características de alguns sons.
- 3ª Via - Esta forma de escrever o ditado, tal como as outras, tem início na identificação dos fonemas, fazendo-se o reconhecimento das palavras, no léxico auditivo e no acesso ao

sistema semântico; a partir daqui, é ativado o léxico fonológico (em vez do léxico ortográfico), o que permite a conversão fonema-grafema através dos mecanismos de conversão grafema-fonema. Refira-se que esta via é suscetível, também, de erros ortográficos.

- 4ª Via - Esta via é entendida como uma via que permite a escrita correta das palavras, porque se consulta o léxico ortográfico sem se consultar o léxico semântico. Isto é, escreve-se sem saber o significado daquilo que se está a escrever.

1.3.2 Cópia

A escrita copiada, de acordo com Pérez (2007), é o método de aprendizagem característico de um aluno que se insere num baixo nível de aprendizagem, a forma que demonstra menor dificuldade, bastando, para a sua concretização, ter uma adequada destreza grafo motriz e perceptiva, assim como uma retenção visual suficiente.

Embora a cópia seja a forma de escrita menos exigente, como afirma Pérez (2007), porque o escritor já tem as palavras escritas sobre um suporte, nesta estão envolvidas duas vias, que são a léxica e a subléxica (Cuetos, 2009).

De acordo com Cuetos (2009) e Cruz (2009), através da via léxica, a atividade começa, tal como no ditado, pelo sistema de análise visual de leitura, onde se identificam as letras que formam a palavra; seguidamente, a partir destas letras, ativa-se a palavra correspondente ao léxico visual; depois, a partir das letras que se reconheceram, ativa-se, no léxico visual, a palavra correspondente; por sua vez, esta representação léxica ativa o seu significado presente no sistema semântico.

De seguida, começam as operações que dizem respeito à escrita. Desde o sistema semântico, é ativado o léxico e o ortográfico, de forma a ser obtida a forma ortográfica das palavras que se retêm, no armazém grafémico, de onde se iniciam os processos motores.

De igual modo, a outra via, isto é, a via subléxica, depois de identificadas as letras, no processo de análise visual, inicia o processo de conversão grafema-fonema, que transforma essas mesmas letras nos sons correspondentes, sendo retidas no armazém de pronúnciação. A partir daqui, o mecanismo é inverso, ou seja, a conversão é do fonema em grafema. Quando a correspondência é biunívoca entre fonema e grafema, não existem problemas para escrever, corretamente. Mas se, pelo contrário, esta correspondência não for biunívoca, podem aparecer, por esta via, erros ortográficos. Normalmente, esta via funciona melhor para a escrita de pseudo-palavras.

2. Objetivos

A escrita é um meio poderoso de comunicação e de aprendizagem, por isso desempenha um papel preponderante na vida em sociedade, sendo o seu domínio uma questão de cidadania. No entanto, à escrita, ainda lhe estão associados níveis consideráveis de insucesso (Santana, 2007; Cruz, 1999, ME, 2010).

É do consenso geral que o desenvolvimento das habilidades da escrita funciona como alicerces de todas as aprendizagens escolares, e, por conseguinte, quanto mais cedo estas habilidades forem consolidadas, melhor será para o sucesso académico do aluno. Desta forma, a escola assume um papel preponderante na aprendizagem da linguagem escrita, na forma como os alunos se apropriam das habilidades de escrita e na forma a usam como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento (Niza, 1997).

Os diferentes tipos de distúrbios causadores das dificuldades com que algumas crianças se deparam na escrita correta das palavras são denominados por disgrafia ou disortografia (Fonseca, 1999; Cruz, 2009; Cuetos, 2009). A disgrafia é um problema que se prende mais com a execução do que com a composição. Por seu lado, a disortografia é um problema que se relaciona com a capacidade de planificação e de formulação escrita (Cruz, 2009).

A disortografia ou dificuldades na escrita compositiva *“ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais”* (Fonseca, 1999, in Cruz, 2009:185). Ou seja, de um modo geral, os indivíduos com disortografia

apresentam grandes dificuldades na execução dos processos cognitivos subjacentes à escrita compositiva (planificação, construção da estrutura sintática, seleção de palavras e revisão).

Com este estudo, pretendemos, sobretudo, aprofundar o conhecimento sobre as características da escrita e a apropriação de processos cognitivos envolvidos em certos aspetos da escrita de alunos que já estão a concluir o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O problema de investigação derivou, naturalmente, do facto de entender até que ponto o conhecimento de erros característicos da escrita pode ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos que participaram no estudo, quanto ao domínio da Língua Portuguesa.

3. Método

3.1 Instrumentos

As escolas que são objeto de estudo, localizam-se no concelho de Vila Verde, distribui-se por dois tipos de aglomerados populacionais: vilas (Vila Verde e Prado) e aldeias.

A investigação desenvolve-se dentro de um universo, o concelho de Vila Verde, no distrito de Braga, onde se define um conjunto de elementos com determinadas características, neste caso, a *população* em estudo. Dito de outra forma, a população é a contextualização humana a que se destina a investigação (Ghiglione e Matalon, 1993).

Assim, fazem parte da população do nosso estudo, 364 alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade, referentes a três agrupamentos de escolas, que frequentaram as escolas oficiais do concelho de Vila Verde, distrito de Braga, no ano letivo 2010/2011.

Sendo o nosso estudo uma investigação em educação, a medição torna-se mais difícil, tendo em conta que as variáveis, tais como a atitude do professor, a atenção, a compreensão e o interesse dos alunos não são diretamente mensuráveis. Isto leva a que indicadores sejam usados com bastante frequência, neste tipo de investigações. É o caso, por exemplo, do teste ou do questionário (Sousa, 2009).

Foi utilizado o teste de avaliação dos processos de escrita *PROESC - Evaluación de los Procesos de Escritura* - de F. Cuetos Vega; J. L. Ramos Sánchez e E. Ruano Hernández, traduzido e adaptado à Língua Portuguesa, para a colheita de dados sobre a escrita.

A prova *PROESC* destina-se à avaliação dos processos cognitivos subjacentes à representação gráfica de sílabas; palavras de ortografia *arbitrária* (palavras cuja ortografia não se pode deduzir por regras ortográficas, sendo só possível escrevê-las conhecendo-as bem); palavras de ortografia *com regras* (palavras que se podem escrever, corretamente, se conhecerem certas regras ortográficas); frases onde se avalia o uso correto da letra maiúscula, a acentuação em palavras agudas, graves e esdrúxulas, e o uso correto dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita; planificação de um texto narrativo; e planificação de um texto expositivo.

A bateria é constituída por seis provas que permitem avaliar aspetos diferentes da escrita quanto ao conhecimento das regras ortográficas e o conhecimento de regras de composição textual, sendo as tarefas a desempenhar, *ditado de sílabas*, *ditado de palavras*, *ditado de pseudo-palavras*, *ditado de frases*, *escrita de um texto narrativo*, e *escrita de um texto expositivo*.

Depois de avaliadas as seis provas, e para encontrar a equivalência das pontuações diretas com as categorias, utilizou-se a escala definida para o 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, adaptada de Cuetos, Sánchez e Hernández (2004), que permite identificar os níveis de dificuldades dos alunos quanto à escrita.

3.2 Amostra

A amostra em estudo para avaliação dos processos de escrita é constituída por 364 alunos, estas escolas do 1.º CEB pertencem a três Agrupamentos de Escolas do concelho de Vila Verde, do distrito de Braga, que codificámos com o código X, Y e Z, sendo que a análise dos dados dos alunos será feita por Agrupamento de Escolas e não por estabelecimento de ensino, porque algumas escolas possuíam uma amostra muito reduzida, ou seja, sem significado estatístico.

Pela análise da tabela 1 podemos verificar que a maioria dos alunos é oriunda do Agrupamento X, ou seja, este Agrupamento de escolas tem mais alunos a frequentarem o 4.º ano de escolaridade do que os outros, pois 43,7% dos alunos da amostra pertencem ao agrupamento de escolas X.

Podemos observar que, dos 364 alunos que constituíram a amostra, 195 alunos são do género masculino (53,6%) e 169 são do género feminino (46,4%). No Agrupamento X, 52,2% dos alunos são do sexo masculino, no Agrupamento Y essa percentagem é de 54,8% e no Z é de 54,4%.

Tabela 1.

Tabela de contingência – género dos alunos por agrupamento

		Agrupamento			Total
		X	Y	Z	
Género	N	83	63	49	195
	Masculino % Entre Agrupamento	52,2%	54,8%	54,4%	53,6%
	% Total	22,8%	17,3%	13,5%	53,6%
	N	76	52	41	169
	Feminino % Entre Agrupamento	47,8%	45,2%	45,6%	46,4%
	% Total	20,9%	14,3%	11,3%	46,4%
Total	N	159	115	90	364
	% Entre Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	43,7%	31,6%	24,7%	100,0%

A tabela 2, mostra que, à data da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, 60, 7% dos alunos tinham 10 anos de idade. No Agrupamento X a maioria dos alunos tem 10 anos, correspondendo a 61,0% dos alunos; no Agrupamento Y, a maioria dos alunos têm 10 anos de idade, 59,1% dos alunos e no Agrupamento Z, à semelhança dos outros Agrupamentos, a maioria dos alunos tem 10 anos, correspondendo a 62,2% dos alunos.

Tabela 2.

Tabela de contingência – idade dos alunos

		Agrupamento			Total
		X	Y	Z	
Idade	9 N	62	44	34	140
	% Entre Agrupamento	39,0%	38,3%	37,8%	38,5%
	% Total	17,0%	12,1%	9,3%	38,5%
	10 N	97	68	56	221
	% Entre Agrupamento	61,0%	59,1%	62,2%	60,7%
	% Total	26,6%	18,7%	15,4%	60,7%
	11 N	0	2	0	2
	% Entre Agrupamento	,0%	1,7%	,0%	,5%
	% Total	,0%	,5%	,0%	,5%
	12 N	0	1	0	1
	% Entre Agrupamento	,0%	,9%	,0%	,3%
	% Total	,0%	,3%	,0%	,3%
Total	N	159	115	90	364
	% Entre Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	43,7%	31,6%	24,7%	100,0%

4. Resultados

Com os dados provenientes da Prova de Avaliação dos Processos de Escrita, fizemos uma análise detalhada para cada uma das categorias/variáveis que constituem a prova.

Pela exposição dos resultados da tabela 3, e em relação ao ditado de sílabas podemos verificar que cerca de 115 dos alunos em estudo apresentaram-se no nível de dificuldades (32,0%) e 64 no nível dificuldades-dúvidas (18,0%). Quanto ao ditado de palavras de ortografia arbitrária, podemos ver

que 43 alunos se situam no nível de dificuldades-dúvidas (12,0%), e 21 alunos no nível de dificuldades (5,8%). Quanto à frequência dos alunos da amostra na variável ditado de palavras com regras, podemos ver que 66 alunos se enquadram no nível de dificuldades-dúvidas (18,1%) e 64 alunos no nível dificuldades (17,6%). Podemos ver a distribuição dos alunos, na variável ditado de pseudo-palavras (com regras), onde é revelado que 223 alunos (61,0%) se situa no nível dificuldades e 73 alunos no nível dificuldades-dúvidas (20,0%), já quanto ao ditado de pseudo-palavras (global), os resultados dos alunos da amostra revelam que 134 alunos se enquadram no nível de dificuldades (37,0); 102 alunos se situam no nível dificuldades-dúvidas (28,0%). Quanto ao estudo da variável ditado de frases - acentos, revela que a percentagem de dificuldades é 0,3%, correspondente a um aluno, e no nível dificuldades-dúvidas é de 0,8% (3 alunos), já ao nível do ditado de frases - maiúsculas, podemos ver, que 57 alunos apresentam-se no nível dificuldades - dúvidas (16,0%) e 39 alunos no nível de dificuldades (11,0%). Quanto ao ditado de frases - sinais de pontuação, podemos, então, observar que 52 alunos se inserem no nível dificuldades-dúvidas (14,0%) e 24 alunos no nível dificuldades (6,6%).

Por último, no respeito à prova de avaliação dos processos de escrita - escrita de um texto narrativo, podemos observar que 45 alunos situam-se no nível dificuldades-dúvidas (12,0%) e 12 alunos no nível dificuldades (3,3%), já ao nível do texto expositivo, 10 alunos apresentam-se ao nível dificuldades-dúvidas (2,7%) e no nível baixo 152 alunos equivalente à percentagem de 42,0%.

Tabela 3.

Frequências das categorias/variáveis da prova PROESC.

PROESC									
					Sem dificuldades			Total	
			Dificuldades	Dúvidas	Nível baixo	Nível médio	Nível alto		
Ditado	Sílabas		n	115	64	136	49	0	364
			%	32	18	37	14	0	100
	Palavras	Ortografia Arbitrária	n	21	43	108	138	54	364
			%	5,8	12	30	38	15	100
		Ortografia c/ regras	n	64	66	97	87	50	364
			%	17,6	18,1	27	24	14	100
	Pseudo-palavras	Com regras	n	223	73	53	12	3	364
			%	61	20	15	3,3	0,8	100
		Global	n	134	102	86	34	7	364
			%	37	28	24	9,3	1,9	100
	Frases	Acentos	n	1	3	45	109	206	364
			%	0,3	0,8	12	30	57	100
		Maiúsculas	n	39	57	74	190	4	364
			%	11	16	20	52	1,1	100
		Sinais de pontuação	n	24	52	72	88	128	364
			%	6,6	14	20	24	35	100
	Escrita de texto	Narrativo	n	12	45	105	60	142	364
			%	3,3	12	29	17	39	100
		Expositivo	n	0	10	152	65	137	364
			%	0	2,7	42	18		100

A tabela que se segue indica-nos a frequência e a percentagem, para os alunos da amostra, no total das provas que constituem a bateria PROESC, onde, se verifica que 43 (11,8%) alunos apresentam dificuldades, no total da prova (11,8%) e 62 (17,0%) com dificuldades-dúvidas. Também podemos observar que 90 (24,7%) alunos se enquadram num nível baixo, 110 (30,2%) no nível médio e 59 (16,2%) no nível alto.

Tabela 4.

Frequências – total das provas da amostra

PROESC		Bateria	
		n	%
Dificuldades		43	11,8
Dúvidas		62	17
Sem dif.	Baixo	90	24,7
	Médio	110	30,2
	Alto	59	16,2
Total		364	100

Pela observação dos resultados da tabela 5, verifica-se que ao nível de todas as correlações entre as variáveis referentes à escrita de ditados no que respeita às dificuldades quanto a sílabas ($r=0,24$; $r=0,22$), palavras de ortografia arbitrária ($r=0,33$; $r=0,28$) e com regras ($r=0,35$; $r=0,30$), pseudo-palavras no global ($r=0,30$; $r=0,22$) e com regras ($r=0,34$; $r=0,25$), acentuação ($r=0,30$; $r=0,30$), maiúsculas ($r=0,23$; $r=0,15$), sinais de pontuação e auxiliares de escrita ($r=0,28$; $r=0,33$), apresentam níveis de correlação positiva com a dificuldade de escrita quanto a textos narrativos e expositivos prospectivamente, sendo que o aumento dos níveis de dificuldade no que concerne à escrita de textos narrativos e expositivos, está associado ao aumento das dificuldades dos alunos quanto às exigências dos ditados, sendo todos estes resultados estatisticamente significativos ($p \leq 0,05$).

Tabela 5.

Correlação entre variáveis.

PROESC			Escrita de texto			
			Narrativo		Expositivo	
			Correlação Pearson	Sig.	Correlação Pearson	Sig.
Ditado	Sílabas		0,244**	0,00	0,227**	0,00
	Palavras	Ortografia Arbitrária	0,339**	0,00	0,282**	0,00
		Ortografia c/ regras	0,358**	0,00	0,308**	0,00
	Pseudo-palavras	Global	0,305**	0,00	0,221**	0,00
		Com regras	0,345**	0,00	0,252**	0,00
	Frases	Acentos	0,306**	0,00	0,301**	0,00
		Maiúsculas	0,237**	0,00	0,156**	0,00
		Sinais de pontuação	0,284**	0,00	0,337**	0,00

** . Correlação significativa ao nível 0.01 (2-tailed)

5. Conclusão

As conclusões que vão de encontro à concretização dos objetivos enunciados anteriormente, serão agrupadas, de acordo com a bateria de provas aplicadas aos alunos para recolha de dados, que passamos a enunciar, de seguida.

Assim, em relação ao *ditado de sílabas*, o perfil de rendimento dos alunos que ficaram abaixo da média revelou que as dificuldades e dúvidas manifestadas por esses alunos derivam de dificuldades nos processos subléxicos (via fonológica), no domínio das regras de conversão fonema-grafema.

No que se refere ao ditado de *palavras de ortografia arbitrária*, o perfil de rendimento dos alunos da amostra revelou-nos que as dificuldades e as dúvidas se situam nas substituições de letras: “j” por “g”, “s” por “c”, “u” por “o”, “x” por “ss”, etc. Deste modo, constatámos que estes alunos têm problemas nos processos léxicos, já que não dominam as representações mentais das palavras.

Ao contrário do ditado de palavras de *ortografia arbitrária*, no ditado de *palavras com regras*, o aluno consegue escrever as palavras correctamente, se conhecer bem as regras de ortografia.

Depois de analisados os resultados podemos verificar que os alunos que apresentam um perfil de dificuldades e um perfil de dificuldades-dúvidas não dispõem de uma boa memória verbal, uma situação comprovada pelos erros cometidos na aplicação de regras ortográficas.

A análise dos resultados obtidos pelos alunos, na prova de ditado de pseudo-palavras, permitiu-nos verificar que um número bastante significativo de alunos apresenta problemas a nível de processos subléxicos, devido às dificuldades manifestadas na conversão fonema-grafema, neste caso concreto, em unidades maiores que as sílabas, e também na memorização das regras ortográficas, pois a escrita de algumas pseudo-palavras assim o exigia.

Com o ditado de frases podemos aferir que os erros de acentuação foram cometidos em palavras agudas, nas graves e nas esdrúxulas. Relativamente ao uso da letra maiúscula, em geral, os erros foram irrelevantes. No que se refere aos sinais de pontuação e auxiliares de escrita, os alunos evidenciaram dificuldades, principalmente em aplicar as regras e sinais corretos da estruturação do diálogo e no uso do ponto de exclamação, e da vírgula para separar o grupo móvel dentro da frase. Deste modo, os alunos que se enquadram nos níveis de dificuldades não dominam suficientemente os conhecimentos da representação gráfica e da pontuação.

No que diz respeito à escrita de um texto narrativo, observámos que as principais dificuldades dos alunos se relacionam com a coerência e a estrutura. Na coerência as principais dificuldades estavam relacionadas com a estruturação da introdução. Na estruturação, os erros estavam mais relacionados com a continuidade lógica das ideias, na produção de frases complexas e no domínio de vocabulário rico e diversificado.

O perfil de rendimento dos alunos da amostra revelou-nos que alguns alunos têm dificuldades nos processos de planificação deste tipo de texto, a nível do registo das ideias, na sua organização e hierarquização, assim como no uso de mecanismos de coesão e de coerência.

Em relação à prova de escrita de um texto expositivo, tal como a prova anterior, obedece a critérios relacionados com o conteúdo e com a apresentação.

Em relação ao conteúdo, podemos concluir que os alunos apresentam lacunas nos seguintes aspetos da descrição de um animal, tarefa que lhes foi pedida. Constatou-se que, em muitos casos, não havia referência à pelo menos duas características próprias, descrição física, tipos de raça e forma de vida.

Em relação à apresentação, foram identificadas dificuldades na organização das ideias, na continuidade e coerência. Foi observada a falta de vocabulário técnico, a ausência de expressões específicas para iniciar um novo conceito, parte ou ideia e o predomínio de frases simples.

A análise de dados permitiu-nos concluir que existe um número bastante elevado de alunos onde os processos de planificação de um texto expositivo ainda são um pouco deficitários, mais propriamente, cerca de 42% da amostra situa-se no nível baixo da escala utilizada, a escala PROESC.

Por último, a análise feita às dificuldades nos processos de escrita dos alunos que fizeram parte do estudo, permitiu-nos concluir que existem alunos cujas dificuldades se enquadram nas disgrafias e nas disortografias. De igual modo, a análise dos dados, permitiu-nos encontrar correlação entre as variáveis analisadas, pois os níveis de dificuldades verificados na escrita composicional encontram-se associados a dificuldades apresentadas, pelos alunos, na escrita reprodutiva.

6. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2002). A composição escrita nas dificuldades de aprendizagem. *Psycologica*, (30).
Barbeiro, L. e Pereira, L. (2008). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. ME: DGIDC.
Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Black, J. (1982). Psycholinguistic processes in writing in writing En S. Rosenberg (Ed.): *Handbook of applied psycholinguistics*. New Jersey, Hillsdale: LEA.
Carvalho, J. e Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: UM.
Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora
Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. LIDEL: Edições Técnicas, Lda.

- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F.; Sánchez, J. e Hernández, E. (2004). *PROESC: Evaluación de los Procesos de Escritura*. TEA Ediciones.
- Ellis, A. (1982). Spelling and writing (and reading and speaking). In A. Ellis (Ed.): *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres: Academic Press.
- Ellis, A. (1995). *Leitura, escrita e dyslexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ellis, A. e Young, A. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Londres: LEA.
- Ferreiro, E., e Teberosky, A. (2008). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Festas, M. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psicologica* (30).
- Festas, M.; Martins, P. e Leitão, J. (2007). Dificuldades na Escrita de Palavras: Sua Avaliação numa Bateria de Provas Psicolinguísticas (PAL-PORT). *Psicologia da Educação*, 6 (1).
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- González, R. (2008). *La Comunicación Escrita: cognición, multilinguismo y tecnologías*. Ganada: Editorial Nativola.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. C. Levy e S. Ransdell (Eds.): *The science of Writing*. Mahwah: N.J. Erlbaum.
- Luria, A. (1974). *Cerebro y Lenguage*. Barcelona: Fontanella.
- Martins, M., A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação, (2010). *Resultados das Provas de Aferição*. Lisboa: Gabinete de Avaliação da Educacional - Ministério da Educação.
- Nicholls, J. et al. (1989). *Beginning Writing*, Philadelphia, Open University Press.
- O'Connor, R. E., e Bell, K. M. (2006). Teaching students with reading disability to read words. In C. A. Stone, E. R. Siliman, B. J. Ehren e K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy*. New York: Guilford Press.
- Niza, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. *Noesis*, (44).
- Pérez, J. (2007). *La Disgrafía: concepto, diagnostic y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: CEPE.
- Queiroz, F. (1999). *Introdução à Psicologia da Escrita*. Campo das Letras-Editores, S. A.
- Santos, O. (1994). A escrita no ensino Secundário. In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita. Perspectivas (19-44)*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Thomassen, A. e Teulings, H. (1983). *The development of handwriting*. In M. Martlew: *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

STANDARDS OF PUBLICATION AND EDITORIAL PROCESS

- 1- The papers must be originals and special, they don't need to be in evaluation process by other magazines.
- 2- The papers can be presented in Spanish, English, Portuguese, and French.
- 3- The papers must be related with the subject of education, training, and the professionalization, especially experiences and investigators. We also accept reflections, interviews, lecture, and also review, and write-up, about the interesting published books for the scientific community.
- 4- The ethics norms of research must be respected at any time. If the presented research requires, it must indicate that it has been approved by the correspondent ethic committee..
- 5- JETT doesn't take the responsibility of the contents, judgments, and the expressed opinions in the published papers. Neither it is responsible about possible authorship derivatives conflicts of the published papers in the magazine. These responsibilities have to be taken exclusively by the authors of the published papers.
- 6- For the papers writings, the authors will follow the American Psychological Association rules (APA).
- 7- The authors must read, fulfill, and accept the established commitments in the license DIGIBUG ([Spanish license](#) , [English license](#)).
- 8- The papers and the DIGIBUG license (signed and filled) will be sent to the e-mail of: jett@ugr.es.
- 9- Papers Features:
 - Extension: approximately 6000 words .
 - Title: 2 languages (English and other).
 - Authors: authors complete name, e-mail, department/knowledge area, and membership institution.
 - Abstract: 200-250 words in two languages (English and other).
 - Key words: 3 to 6 descriptors in two languages (English and other).
 - Fonts: arial, 12.
 - File format: .doc. odt.

EDITORIAL PROCESS

- 1- Once the paper is received at jett@ugr.es , the editorial board will make a first evaluation to check that the paper respects the established norms and fits the magazine thematic. Moreover, the board will check that the license DIGIBUG has been fulfilled.
- 2- The papers that pass the first evaluation will be submitted to an evaluation by double blind peer review, following the established procedure by JETT.

The maximum established deadline between the article reception and the evaluation result should not exceed 5 months.

STANDARDS FOR EVALUATORS

- 1- The articles will be evaluated using a review process by double blind peer by accredited specialists in the duty, ensuring anonymous in the review.
- 2- Before starting the review process by parts, the editorial board will make a first evaluation to check that the article conforms to the features and the general theme of the magazine.
- 3- The articles that exceed the first review will be evaluated in two ways: the first one is internal (member of the editorial board), the other one is external. In case of discrepancy between evaluators, a third evaluation will be required.
- 4- The evaluators will make the review of the work using independent criteria, objectivity, and responsibility and without any interest conflict.
- 5- In order to review the articles, the evaluators will use a template (template in Spanish and English), where all the scientific and technical criteria can be founded, in addition of commentaries and improvement suggestions that should be fulfilled. Regarding the commentaries and improvements suggestions it will be proposed in case of necessity, some notes and considerations that help the improvement of the article quality.
- 6- The evaluators will have three options of the article global assessment, (in all cases the decision should be justified in the commentaries paragraph):
 - It can be published as it is.
 - It can be published after making the corrections and the improvement suggestions.
 - It cannot be published.
- 7- To avoid plagiarism conflicts, the evaluators should use the anti-plagiarism application (Grammarly), and also the (Google and Google Scholar seekers).
- 8- The evaluators will send to: jett@ugr.es the evaluation report (filling the template), no later than 20 days from the reception of the template.
- 9- For further information please contact jett@ugr.es