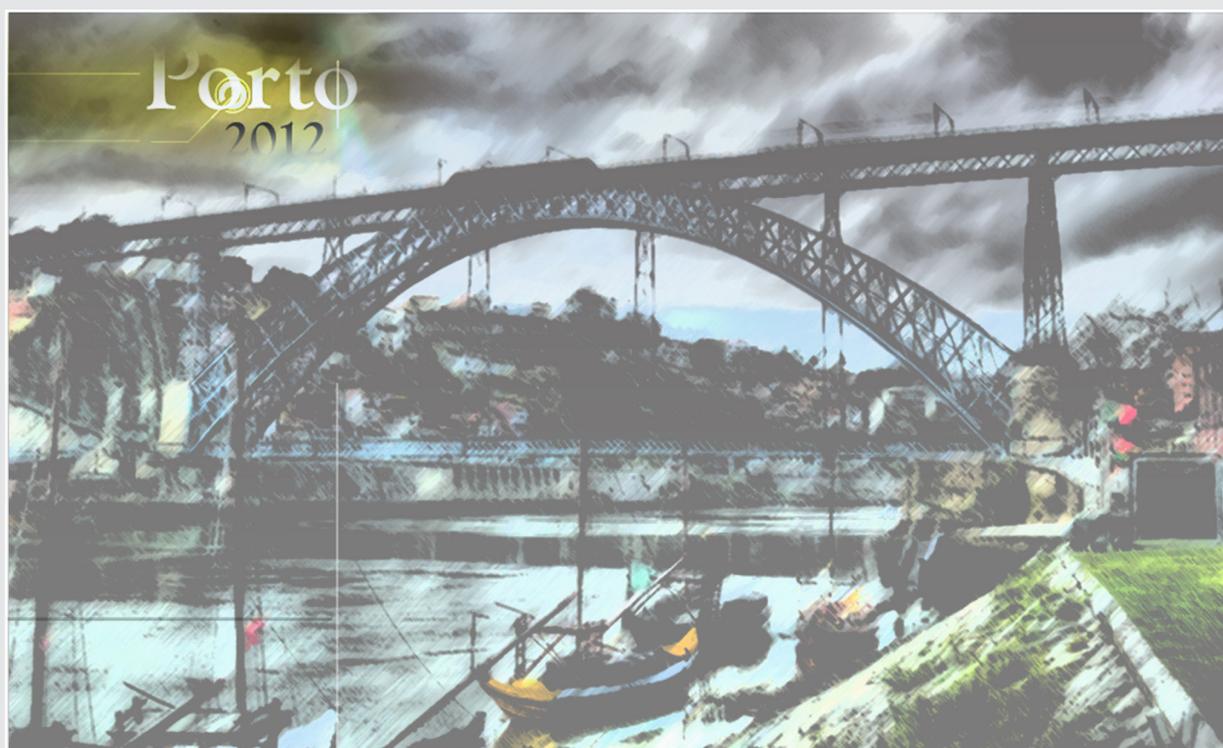


Ensino Superior

Inovação e qualidade na docência



Carlinda Leite e Miguel Zabalza (Coords.)

Ficha Técnica

Título da obra	Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência
Coordenação	Carlinda Leite e Miguel Zabalza
Design da obra, coordenação editorial e revisão	Ana Caldas, Sara Pinheiro e Ana Sofia Faustino
Edição	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
ISBN	978-989-8471-05-5
Data de edição	Julho 2012
Depósito legal	347308/12
Comissão Científica	Afonso Pinhão Ferreira, Albertina Lima Oliveira, Alicia Rivera Morales, Amélia Lopes, Américo Peres, Amparo Martines March, Ana Mouraz, Antonio Bolivar, António Magalhães, Ariana Cosme, Aurélio Villa, Bento Silva, Carles Monereo, Carlos Moya, Carolina Silva Sousa, Cleoni Fernandes, Corália Vicente, Cristina Rinaudo, Danilo Donolo, Elisa Lucarelli, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Fátima Vieira, Felipe Trillo, Fernando Remião, Flávia Vieira, Gisela Velez, Helena C. Araújo, Jesus Maria Sousa, Joan Mateo, Joan Rué, Jorge Bento, José Alberto Correia, José António Ramalheira Corujo Vaz, José Augusto Pacheco, José Brites Ferreira, José Caldas, José Carlos Morgado, José Manuel Martins Ferreira, José Maria Maiquez, Kátia Ramos, Liliana Sanjurjo, Luísa Neto, Manuela Esteves, Maria Amélia Ferreira, Maria do Rosário Pinto, Maria Isabel Cunha, Maria Teresa Fonseca, Marília Morosini, Mario de Miguel Diaz, Miguel Valero, Nilza Costa, Pedro Moreira, Pedro Teixeira, Preciosa Fernandes, Rui Alves, Rui Trindade, Sebastian Rodríguez Espinar, Uldarico Malaspina, Valeska Fortes de Oliveira
Capa	Manuel Francisco Costa
Contactos	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal Tel. +351 220 400 615 Fax. +351 226 079 726 ciie@fpce.up.pt

Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

Índice

Prefácio.....	3
Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa, <i>Juan M. Escudero Muñoz.....</i>	5
Gestão da qualidade e inovação no Ensino Superior	35
¿El objetivo de los sistemas de garantía de calidad es mejorar la calidad de los estudios universitarios? Aseguramiento y mejora de la calidad, <i>Javier Paricio Royo</i>	36
Investigação: Qualidade e inovação no Ensino Superior.....	51
Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes, <i>Manuela Esteves.....</i>	52
Prácticas innovadoras y el lugar de los pedagogos en la universidad: enseñanza, formación, intervención e investigación, <i>Elisa Lucarelli.....</i>	64
Investigação sobre os processos de avaliação da aprendizagem perspetivando o contributo dos seus atores para um incremento da qualidade no ensino superior, <i>Manuel Firmino Torres</i>	75
Diálogos entre académicos.....	90
1. A docência e o processo de Bolonha / A docência no quadro do processo de Bolonha/ La enseñanza y el proceso de Bolonia /La enseñanza en el marco del proceso de Bolonia.....	91
2. Aprendizagens em cenários virtuais / Aprendizaje en escenarios virtuales	280
3. O lugar da investigação no ensino-aprendizagem / El papel de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje	360
4. Avaliação das aprendizagens / La evaluación del aprendizaje	404
5. Avaliação da qualidade da docência / Evaluación de la calidad de la enseñanza	551
6. A formação de professores para/do Ensino Superior / Formación del profesorado para/de la Enseñanza Superior	641
8. Modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior / Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior	779
9. Gestão organizacional e docência / Gestión organizacional y docencia	1326
10. Políticas públicas e docência no Ensino Superior / Políticas públicas y docencia en la Enseñanza Superior	1397
Textos académicos	1588

1. A docência e o processo de Bolonha / A docência no quadro do processo de Bolonha/ La enseñanza y el proceso de Bolonia /La enseñanza en el marco del proceso de Bolonia.....	1589
2. Aprendizagens em cenários virtuais / Aprendizaje en escenarios virtuales	1829
3. O lugar da investigação no ensino-aprendizagem / El papel de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje	2936
4. Avaliação das aprendizagens / La evaluación del aprendizaje.....	3517
5. Avaliação da qualidade da docência / Evaluación de la calidad de la enseñanza	4182
6. A formação de professores para/do Ensino Superior / Formación del profesorado para/de la Enseñanza Superior	4512
7. A democratização no Ensino Superior / Democratización de la Enseñanza Superior.....	6448
8. Modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior / Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior	6968
9. Gestão organizacional e docência / Gestión organizacional y docencia	8724
10. Políticas públicas e docência no Ensino Superior / Políticas públicas y docencia en la Enseñanza Superior	9054

Prefácio

O livro que aqui se apresenta contém um conjunto de textos de académicos portugueses, espanhóis, brasileiros e de mais de uma dezena de países do espaço ibero-americano. Centrado no ensino superior e tendo como foco a inovação e a qualidade da docência, a leitura do conjunto de textos que compõem este livro permite aprofundar e acompanhar o debate sobre processos que contribuam para a excelência universitária e para a melhoria da qualidade da docência neste nível de ensino.

Como é sabido, as políticas de desenvolvimento têm gerado efeitos na disseminação do ensino superior em vários países da Ibero-América sendo necessário que esta evolução de acesso seja acompanhada de processos que garantam a qualidade da formação e do sucesso dos alunos que procuram este nível de ensino. Vivendo a universidade, a par da sociedade em geral, momentos difíceis decorrentes da crise financeira, isso não significa que não se faça desta adversidade um momento para se pensar o que nela tem ocorrido e, a partir daí, debater e participar em processos de inovação que promovam a melhoria da qualidade existente.

Tendo a Universidade e o ensino superior, em geral, a responsabilidade social de trazer ao debate questões que promovam melhores condições de vida numa sociedade mais justa, a leitura dos textos que constituem este livro desafiam-nos a pensar as possibilidades de concretizar este repto através da inovação pedagógica e da qualidade da docência. Para promoverem esta reflexão, os textos estão organizados em torno dos seguintes 10 temas:

1. A docência e o processo de Bolonha / A docência no quadro do processo de Bolonha
2. Aprendizagens em cenários virtuais
3. O lugar da investigação no ensino-aprendizagem
4. Avaliação das aprendizagens
5. Avaliação da qualidade da docência
6. A formação de professores para/do Ensino Superior
7. A democratização no Ensino Superior
8. Modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior
9. Gestão organizacional e docência
10. Políticas públicas e docência no Ensino Superior

Através destes temas partilham-se modos de exercício da docência e dá-se conta da importância que tem, para a qualidade dessa docência, viver-se com entusiasmo e resiliência a contínua procura de melhores intervenções profissionais.

É por reconhecermos que este livro constitui um apoio a estes aspetos que o consideramos importante para docentes do ensino superior.

Carlinda Leite e Miguel Zabalza

El libro que presentamos aquí contiene un conjunto de textos académicos portugueses, españoles, brasileños y de más de una docena de países ibero-americanos. Se concentra en la Enseñanza Superior y tiene como punto central la innovación y la calidad de la docencia. La lectura del conjunto de textos que componen este libro ayuda a profundizar y acompaña el debate sobre los procesos que contribuyen a la excelencia universitaria y a mejorar la calidad de la docencia en este nivel de enseñanza.

Como se sabe, las políticas de desarrollo han generado efectos de propagación de la Enseñanza Superior en varios países de Ibero-América, lo que ha creado la necesidad de acompañar los procesos propios de esta evolución, para garantizar la calidad de la educación y del éxito de los estudiantes que acceden a este nivel de enseñanza. El hecho de que la universidad, tanto como la sociedad en general, estén viviendo momentos difíciles, producto de la crisis financiera, hace que esta adversidad sea un momento para pensar sobre lo que ha ocurrido con ella, y a partir de allí, debatir y participar en procesos de innovación que promuevan el mejoramiento de la calidad existente actualmente.

Al tener la Universidad y la Enseñanza Superior en general la responsabilidad social de traer al debate cuestiones que promuevan mejores condiciones de vida en una sociedad más justa, la lectura de los textos que constituyen este libro nos desafían a pensar en posibles formas de concretización de este reto a través de la innovación pedagógica y de la calidad de la docencia. Para conseguirlo, se han organizado los textos alrededor de diez temas:

1. La docencia y el proceso de Boloña/La docencia en el cuadro del proceso de Boloña
2. Aprendizajes en escenarios virtuales
3. El lugar de la investigación en la enseñanza-aprendizaje
4. Evaluación de los aprendizajes~
5. Evaluación de la calidad de la docencia
6. La formación de los profesores de y para la Enseñanza Superior
7. La democratización de la Enseñanza Superior
8. Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior
9. Organización, administración y docência
10. Políticas públicas y docencia en la Enseñanza Superior

A través de estos temas se comparten modos de ejercitar la docencia e se pone en relieve la importancia que tienen para la calidad de la docencia, de tal forma que se pueda vivir con entusiasmo y resiliencia la búsqueda continua de mejores intervenciones profesionales.

Reconocemos que este libro constituye un soporte de estos aspectos, y por lo tanto lo consideramos importante para los docentes de la Enseñanza Superior.

Carlinda Leite y Miguel Zabalza

Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa.

Juan M. Escudero Muñoz¹

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con algo más de una década de desarrollo por universidades y aulas, es analizable desde diversas perspectivas. Una de ellas puede corresponder al conocimiento elaborado en la teoría e investigación acerca del cambio en educación, las reformas y la innovación, o la calidad de la docencia universitaria, que es el foco de atención de este VIIº Congreso de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU).

Remitirse al conocimiento disponible sobre el cambio, no facilita demasiado la tarea sino que en cierto modo la complica. Las perspectivas en este campo son diferentes según distintas tradiciones de reflexión teórica, en las que hay puntos de consenso y controversias. La comprensión y el gobierno de las reformas no es precisamente un territorio de certezas sino de múltiples incertidumbres que, por lo demás, son dispares según los distintos contextos educativos y sociales en los que las reformas se diseñan, implementan y evalúan. Es así tanto por los factores y dinámicas de los sistemas educativos como, desde luego, por las correspondientes a fuerzas sociopolíticas y económicas poderosas e influyentes. De manera que, sean cuales fueran las opciones analíticas que se adopten, es fundado reclamar lecturas conflictivas en vez de consensuales (Altrichter y Elliot, 2000). De hecho, todas las reformas conocidas han resultado problemáticas y la mayoría de ellas dejaron sus mejores propósitos más en las intenciones que en logros satisfactorios. Cabe suponer, por lo tanto, que la reforma representada por el EEES no haya sido una excepción a estas apreciaciones generales.

Tras la década recorrida por Bolonia, sería deseable un balance bien documentado y fino acerca de lo que pueda haber dado o no de sí en tanto que innovación. Tal empeño, sin embargo, desborda mis posibilidades, de manera que mi pretensión es más modesta. Según mis conocimientos el EEES ha generado, quizás, más discursos propositivos, adhesiones y controversias, regulaciones y decisiones variadas, todavía sin un cuerpo de investigaciones empíricas representativas, relevantes y debidamente contextualizadas. Hay informes de progreso a escala nacional y europea, pero, como se puede apreciar en algunos recientes (MEC, 2010; EC, 2012), documentan grandes cifras y tendencias, no la riqueza ni la diversidad de detalles sobre sus desarrollos y efectos, concretamente en lo que a la innovación se refiere. Han sido cuantiosos igualmente los proyectos y las experiencias realizadas, particularmente en el terreno de las prácticas, muchas de ellas, sin duda, valiosas, tal como lo revelan las múltiples aportaciones a este Congreso. Resulta más difícil identificar, no obstante, estudios relativamente

¹ Universidad de Murcia; Grupo de Investigación EIE (Universidad de Murcia) y Reuni+d (Universidad de Barcelona)

precisos que, echando mano de las diferentes tradiciones de investigación, hayan compuesto una visión suficientemente representativa de su extensión e incidencia real en los contenidos, los procesos y relaciones pedagógicas, los resultados del alumnado, los docentes, las titulaciones y aulas, Facultades y Universidades.

Mi intención se va a limitar a proponer un marco conceptual que quizás pudiera servir para pensar y levantar ciertos interrogantes acerca de la historia más reciente de este cambio en particular, mirando hacia dentro y hacia fuera del mismo con diversas lentes de aproximación. Sería ingenuo, precisamente en estos tiempos, adoptar en exclusiva miradas didácticas u organizativas; es inexcusable convocar otras de mayor alcance. A pesar de su carácter personal y situado, nunca fue la innovación un fenómeno independiente de los contextos y tensiones sociales, políticas e ideológicas en los que surge y está llamada a lidiar. Particularmente ahora, corren vientos que hacen bueno aquello de que estos tiempos no son propicios para la lírica, aunque cabe discutir si a pesar de todo habrá que persistir en imaginar, narrar y procurar realizar alguna épica.

El texto está organizado en dos partes. En la primera se propone un determinado marco conceptual para hablar y reflexionar sobre la innovación desde algunas perspectivas teóricas bien reconocidas en este campo. En la segunda, se proyectan sobre el EEES con la idea de analizarlo y formular algunos interrogantes centrados en sus planos macro, meso y micro. A modo de conclusión, para finalizar, se aludirá brevemente a varios retos que atañen a la innovación docente en la coyuntura actual.

1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación educativa? Un posible marco conceptual de referencia

Desde mediados del siglo pasado y particularmente en los países más desarrollados, la fiebre reformista se ha ido desplegando por doquier y cambiado, en extensión y profundidad, un buen número de aspectos de los sistemas educativos y sus relaciones con el entorno. Los cambios acaecidos, intencionados muchos de ellos y provocados otros por las grandes transformaciones ocurridas en todos los órdenes de la vida, han hecho posible avances sociales y escolares innegables. También han quedado por el camino, sin embargo, muchas aspiraciones y promesas declaradas pero no cumplidas. Las más lacerantes son las que conciernen directamente al desarrollo efectivo de la educación como un derecho universal, la construcción de una calidad efectivamente democrática, justa y equitativa. A medida que nos hemos acercado más a estos tiempos, y cuando cabía albergar expectativas fundadas en una globalización universal y efectiva del bien esencial de la educación, han aparecido en el horizonte ominosos nubarrones, cargados de malos augurios. Aunque no se refiere específicamente a la educación universitaria, ha sido ilustrativo de ello el informe de la UNESCO (2010), donde se

denuncia que la crisis actual no sólo hace difícil mantener cotas previamente logradas, sino que está provocando, por el contrario, retrocesos manifiestos en muchas de ellas.

Para señalar qué aspectos considerar del EEES como innovación y levantar algunos interrogantes al respecto, es necesario hacer explícito algún marco conceptual que oriente esa tarea. En realidad, la innovación docente, así como otros términos afines (mejora, calidad, reformas educativas, etc.), tienen significados diferentes, conllevan valores, presupuestos e implicaciones que no sólo pueden ser distintas sino también contradictorias. El marco que se propone ha seleccionado tres lentes, o ejes, que pueden ser útiles para nuestro propósito. Retomando perspectivas bien conocidas en este ámbito de estudio y práctica, el primero alude a la innovación como técnica, como una actividad reflexiva y como un compromiso crítico con la mejora y transformación de la docencia. Se trata de visiones que difieren en la profundidad de los elementos tomados en cuenta y de los propósitos a los que esa actividad trata de servir. El segundo, por su parte, pone el acento en la menor o mayor extensión de los territorios y de los agentes implicados, pudiéndose hablar, de ese modo, de una innovación individual, institucional y social. El tercero, a su vez, que viene a ser una cierta lectura de lo social y los cambios educativos, remite a una mirada prospectiva acerca de los sistemas escolares, elaborada hace unos años pero todavía valiosa por el informe de la OECD (2001) titulado “*Tomorrow Schools*”. Serán referidos sucintamente tras exponer algunas ideas sobre los dos primeros ejes. Al cruzar la perspectiva técnica, reflexiva y crítica con la dimensión individual, institucional y social, se puede componer un cuadro de conjunto como el siguiente.

	TÉCNICA	REFLEXIVA	CRÍTICA
INDIVIDUAL	Innovación en reformas a prueba de profesores	Profesores árbitros de las reformas, reflexivos e investigadores	Profesores críticos, militantes, resistentes, transformadores.
INSTITUCIONAL	Estandarización y fuerte regulación del cambio.	Autonomía escolar y desarrollo basado en las organizaciones educativas.	Autonomía, responsabilidad y ética institucional al servicio de la justicia y equidad.
SOCIAL	Dirección y control de las reformas por las fuerzas sociales y económicas hegemónicas.	Políticas de centralización de algunos elementos y descentralización de otros.	Políticas sociales y educativas en pro de la democracia, justicia y equidad educativa.

Como es fácil de apreciar, se trata de una clasificación manifiestamente esquemática y matizable, pero puede ser provechosa para ciertos análisis y valoraciones. De una parte, para precisar los

significados y presupuestos de cada una de las nueve modalidades resultantes. De otra, para dejar constancia de que, atendiendo a la realidad de las estructuras, actuaciones y relaciones que puedan estar conformando lo que Kemmis (2008) denomina “arquitectura de la práctica”, quizás no sean tan nítidas como cabría suponer las distinciones tajantes entre las perspectivas señaladas. En realidad, tanto en la teoría como en la práctica las fronteras establecidas no marcan territorios estancos sino permeables. De manera que en determinados contextos y planteamientos pueden estar dándose al mismo tiempo formas mixtas de innovación, en ocasiones razonables y otras veces quizás contradictorias. Puede suceder que ciertas reformas alineadas con enfoques técnicos y burocráticos sean resistidas y reconstruidas como innovaciones reflexivas por los docentes en la práctica (la microfísica del poder discurre, como diría Foucault, por múltiples senderos). Igualmente, que supuestos cambios nominalmente reflexivos y acogidos a principios como el de la autonomía profesional e institucional, terminen siendo regidos y llevados a cabo con regulaciones administrativas inconsecuentes (el infierno está lleno de buenas intenciones).

Ésos y otros asuntos han sido ampliamente tratados y debatidos en la literatura sobre el cambio en educación (Carr y Kemmis, 1987; González y Escudero, 1987; Fullan, 2002; 2010; 2011; Zabalza, 1999; Altrichter y Elliot, 2000; Escudero, 2006; Apple, 2002; Kemmis y Smith, 2008; Bolívar, 2012, por citar sólo algunas referencias). Como es de suponer, aquí sólo se tomarán en consideración una muestra de criterios y referentes. Para ofrecer un comentario sucinto del cuadro precedente, se utilizará como elemento organizador el eje técnico, reflexivo y crítico, resaltando en cada caso sus presupuestos e implicaciones individuales, institucionales y sociales más representativas.

a) La innovación con asunto individual y técnico, en contexto de reformas fuertemente reguladoras e instrumentalmente utilizadas por las fuerzas socioeconómicas y políticas hegemónicas

La génesis y el despliegue de esta opción innovadora, preferentemente desarrollada en contextos anglosajonas durante los sesenta, tuvo un lema bien característico: “*reformas y currículos a prueba de profesores*”. De ese modo, la innovación docente quedó confinada a la *ejecución* por el profesorado del currículo y las reformas diseñadas y dirigidas por los gobiernos y la administración de la educación. Se suponía que el factor clave a la hora de impulsar cambios en los sistemas escolares residía en el diseño más que en sus avatares por los contextos y las prácticas de los profesores y las organizaciones educativas. En un diseño supuestamente avalado, de una parte, por alguna racionalidad científica basada en “conocimientos y decisiones de expertos” (algunos de ellos en particular). De otra, un diseño reformista legitimado y apropiado por los poderes públicos en orden a decidir e imponer hegemónicamente determinados valores, prioridades y finalidades sobre los sistemas educativos. Ese doble pivote – legitimidad política de los gobiernos bajo la cobertura de la democracia

liberal y selección de una racionalidad científica como aval técnico de aquella – han representado, bajo esta perspectiva, los dos resortes clave a través de los cuales los gobiernos han intervenido sobre los sistemas los sistemas escolares, estableciendo, dirigiendo y controlando cambios estructurales, curriculares y pedagógicos, así como también asignando y requiriendo de los docentes y las instituciones determinados roles y actuaciones.

Las opciones ideológicas y sustantivas de las reformas (finalidades, contenidos, objetivos, estrategias, evaluación y control) eran depositadas en las manos de políticos, administradores y expertos. Los modos y formas de llevarlas a cabo, en las de los docentes (innovación individual) o, en su caso, las instituciones (gestión organizativa). A esa lógica teórica y práctica subyace un modo de ver y regular la educación que separa medios y fines. Éstos pertenecen a los proyectos reformistas establecidos, aquellos, a los prácticos, de quienes lo que se esperaba y exigía era sencillamente una “*implementación fiel*” de reformas, currículos, métodos o materiales pedagógicos. La innovación pensada y reclamada, entonces, quedaba limitada a la “*utilización*” por los prácticos de nuevos currículos, métodos y materiales, precisamente los decretados y exigidos por los reformadores y sus proyectos de cambio. De ahí que, por lo tanto, esa modalidad de innovación haya merecido la calificación de técnica. Es decir, una innovación centrada en “*cómo hacer las cosas*” (métodos, procedimientos establecidos y regulados desde fuera), no en la acomodación recíproca entre los reformas y los contextos diferentes por los que está llamada a desplegarse y circular. Asimismo, una innovación desde arriba, jerárquica y prescriptiva, no otra construida sobre las capacidades de los docentes de quienes, en realidad, se desconfía y son des-cualificados. Convertida en objeto de sospecha la capacidad y la voluntad de reformas por los prácticos (valorados como prisioneros de intereses particulares, visiones locales y servidumbres corporativistas), su resistencia al cambio fue valorada como una de las barreras más importantes a superar. La regulación externa (en ocasiones hasta obsesiva), la imposición y el control abundaron por todas partes como la estrategia más usada para decretas e implantar proyectos de supuesta mejora de la educación.

Así las cosas, el docente innovador es un *sujeto técnico*, ejecutor, que hace nuevas cosas, no es sujeto individual o colegiado que haya dedicar mayores energías a pensar lo que hace, a reconstruir cómo hacerlo o a clarificar objetivos o propósitos. A reclamar las reformas para sí una condición de mensajes de salvación y solución de problemas diagnosticados y definidos por administradores y expertos, buscaron la uniformidad y quisieron contrarrestar la variabilidad de sujetos y contextos, precisamente a base de procedimientos estandarizados, a veces también de incentivos al recto proceder o de penalizaciones para renuentes y desviaciones.

Del profesor innovador se espera la interiorización, adopción y aplicación de las reglas del juego establecidas, la receptividad a las mismas. Para lograrla, insistencia en la creación y captación de “seguidores”, en la formación como entrenamiento técnico en cómo hacer las cosas, y disposiciones

favorables a realizarlas de modo eficiente y efectivo de acuerdo con los criterios establecidos por los reformadores.

Aunque los expertos y reformadores de esta versión de los cambios en educación no fueron del todo desconocedores de la importancia de los contextos (sociales, institucionales, organizativos, etc.), así como de la existencia de brechas importantes entre la cultura de los técnicos y la de los prácticos, estos pormenores constituyeron más objeto de atención en términos de cómo gestionarlos que en comprenderlo y sacar las lecciones pertinentes.

Mirado con las mismas lentes el plano de lo institucional, fue más objeto de atención como algo a gestionar (también con regulaciones y procedimientos fuertemente estandarizados) que como un espacio a valorar y reconocer con margen alguno de adaptación y variabilidad. A fin de cuentas, el modelo teórico de fondo en el que se apoyaron las reformas de este signo, no sólo era el de una racionalidad científica y técnica, sino también el de una racionalidad instrumental. Tanto la innovación docente e institucional respecto a los proyectos estructurales de cambio, como éstos en relación con las fuerzas sociales, políticas y económicas hegemónicas constructoras del mismo, devenían en recursos instrumentales puestos al servicio, en distintos momentos históricos, de prioridades e intereses de las fuerzas socioeconómicas y políticas hegemónicas, reproduciendo y legitimando, a través de la educación, las desigualdades de clase, culturales u otras (Bourdieu y Passeron, 1970; Young, 1971).

Cabría suponer que esta opción por el cambio y la innovación ha quedado alojada en el baúl de los recuerdos de algunos académicos. En realidad, sin embargo, ni la historia es tan lineal ni sus huellas ya lejanas en el tiempo quedaron eclipsadas tras sus inicios, por cierto poco exitosos. A pesar de que esta perspectiva fue y ha seguido siendo teórica y empíricamente cuestionada por sus presupuestos ideológicamente sesgados y sus visiones inadecuadas de la innovación (individualismo, razón técnica e instrumental, hegemonía de las fuerzas más poderosas, persistencia y profundización de las desigualdades educativas), ha sido hábil para recomponerse y sobrevivir, hasta con prevalencia, por lo ancho y largo de muchas reformas acaecidas en los sistemas escolares. Se ha manifestado quizás bajo nuevas formas, pero sigue presente todavía, haciendo valer contenidos, argumentos ideológicos y políticas impulsadas por la hegemonía neoliberal en las últimas décadas del siglo pasado y lo que va del actual.

El nuevo valor estratégico atribuido a la educación en el despliegue de la llamada sociedad de la información y globalizada ha retomado y actualizado ideas y estrategias de la innovación técnica. Muestras de ello son, por ejemplo, el énfasis febril por la elevación de niveles y la excelencia de los mejores (eficiencia y eficacia), la determinación de estándares y competencias acordes con la cultura performativa, la regulación de los sistemas educativos a base de evaluaciones, controles y rendición de cuentas jerárquica y sostenida sobre criterios mercantiles, productividad y competitividad entre y dentro de los países (datos, comparaciones, rankings), formas sutiles o explícitas de privatización,

libertad de elección de “clientes consumidores”, etc. Algunos análisis, entre los que cabe citar Ball, 2004; Ball y Youdell, 2007; Lingard y Ozga, 2007, han desvelado cómo y con qué efectos esta perspectiva teórica y práctica de las reformas y la innovación está siendo cultivada y estimulada por muchas políticas corrientes.

b) La innovación como un asunto personal reflexivo y una construcción institucional autónoma dentro de tensiones entre descentralización y recentralización

De acuerdo con una perspectiva prácticas y reflexiva, la innovación involucra no sólo nuevos modos de hacer (métodos), sino otros elementos constitutivos más profundos como valores y propósitos, creencias y actitudes, significados y sentidos, (Fullan, 2002). Otros componentes que además de mayores en cantidad, también son más profundos en calidad: comprometen al mismo tiempo cabeza y razones, corazón y pasión (Hargreaves, 1997). Asimismo, disposiciones y capacidades de los docentes, y en su caso los centros escolares, focalizadas en la reconstrucción reflexiva de la mejora de la educación y en la validación, o no, desde la práctica de las reformas externas.

Desde los setenta (una fecha sólo orientativa), fue surgiendo un amplio consenso que llevó a entender las reformas y la innovación como asuntos más personales que técnicos, más relacionados con el mundo de los significados que con la ejecución fiel y técnica de directrices externas. La innovación tiene que ver con un tipo de práctica situada en contextos singulares, sensible a la realidad de los docentes y estudiantes como protagonistas de la creación de conocimientos y el logro de aprendizajes, basada e informada por el conocimiento teórico y la experiencia sometida a reflexión crítica, moralmente comprometida. No se trata de una práctica descarnada, sino, más bien, de una *praxis*. Así es definida por Kemmis (2008:19)

“Se trata de una actividad moralmente comprometida, orientada e informada por la tradición (del conocimiento) en un determinado campo. Es la clase de práctica realizada por personas que la realizan pensando sobre lo que significa su actividad en el mundo. La que se acomete teniendo en cuenta diversas circunstancias y exigencias que han de afrontarse en momentos actuales y previsibles echando mano de visiones amplias sobre lo mejor que puede hacerse y se hace”.

De ese modo, en el plano personal (docente), la innovación implica ejercer un rol activo, de mediación o arbitraje entre propuestas externas de cambio y las prácticas de la enseñanza situadas en contextos concretos y singulares, construidas con los estudiantes, llevadas a cabo y revisadas a la luz de grandes principios de actuación, no de reglas fijas ni predeterminadas, integrando y decidiendo sobre medios y fines al mismo tiempo.

Al reconocer el poder (de hecho) que tienen los profesores, y ser consciente de que las condiciones y regularidades de las prácticas preexistentes a las reformas, esta perspectiva sabe que los cambios llegan a ser lo que son en razón de lo que los prácticos piensan y hacen con los mismos. No habrá reforma posible, aún bajo el supuesto de que sea legítima y buena, a menos que aquellos de quienes se espera que la desarrollen se sientan interpelados y dialoguen activamente con ella, la reconstruyan localmente a través de procesos tan personales y sociales que no son susceptibles de control ni de dirección a distancia. Los proyectos de reforma no se aplican ni se implantan, sino que se implementan, es decir, se acomodan recíprocamente, se van creando en la acción y, en alguna medida, se validan positivamente o no en la práctica. De manera que los docentes no sólo arbitran, median y ejercen un protagonismo esencial en la mejora de la educación, sino que también son jueces decisivos del valor, el despliegue y los efectos, positivos o no, de determinados proyectos de cambio.

Tanto relieve e importancia se confirió desde este planteamiento al profesorado, que los setenta y parte de los ochenta fueron la época dorada de la formación y la autonomía docente (más, eso sí, en unos contextos y países que en otros). Reformar y mejorar la educación había de consistir, sobre todo, en cuidar y fortalecer la profesión docente, sus capacidades y sus márgenes de autonomía y responsabilidad, su sentido, implicación y desarrollo personal y social en el ejercicio de la profesión. Es en este terreno dónde los cambios educativos se juegan su ser y devenir, su despliegue y efectos; no –se ha dicho hasta la saciedad - en la obsesión por la regulación y los procedimientos formales, ni por los diseños y el control técnico de los modos de hacer y los resultados. Al menos en teoría, así como a la innovación técnica subyacía una lógica de la racionalidad instrumental, la innovación reflexiva quedó anclada y avalada por una racionalidad interpretativa: reconocimiento, valoración y potenciación de la práctica y sus contextos, de los sujetos, sus juicios, construcción de sentido, de significados y de compromisos morales.

Al filo del último cuarto del siglo pasado, y tanto por la emergencia de nuevos presupuestos epistemológicos (relaciones teoría práctica, reformas e implementación) como por un conjunto amplio de nuevas condiciones económicas, sociales y políticas, la innovación docente fue más allá de sus dominios estrictamente individuales para resituarse en un terreno más social, institucional, organizativo. La ola de la descentralización se concretó en la autonomía como un principio rector para la gestión (en ocasiones redistribución del poder) de estructuras y decisiones sobre los cambios, sobre la mejora y la renovación pedagógica y organizativa. Algunas expresiones de ello fueron la reestructuración escolar, el desarrollo curricular (y del cambio en general) basado en los centros, la formación del profesorado en sus lugares de trabajo, el liderazgo de equipos directivos y la participación colegiada en el mismo por toda la comunidad escolar. En esa dirección, la innovación pedagógica reflexiva y la reconstrucción y mejora de los centros escolares como organizaciones

estaban llamadas a entroncarse. Así se abrieron nuevos horizontes de posibilidad, aunque también otros escollos de nuevo cuño.

En un sentido, la autonomía de las instituciones y los docentes conectó claramente con valores y aspiraciones de la izquierda y, de ese modo, con una determinada opción política a favor de la redistribución del poder y el gobierno educativo. En otro, sin embargo, ese mismo valor y principio nominal fue objeto de apropiación por la derecha más conservadora y sus curiosas alianzas con la ideología neoliberal, que, en el último cuarto del siglo pasado, se convirtió en el vendaval hegemónico a escala planetaria. Ya no se abogaba por un modelo burocrático, jerárquico y de dirección estatal del sistema educativo y sus reformas. Los vientos soplaban a favor de otro calificado como horizontal y participativo (redistribución social del poder). Se redefinió y también limitó el papel de los poderes públicos (los Estados como árbitros reguladores) y, consiguientemente, se confirió un amplio terreno de juego e influencia a las iniciativas particulares (instituciones, proveedores, etc.), declaradas responsables de sus logros o sus fracasos. El relato, los desarrollos y efectos de esta nueva forma de gobierno se mostraron con rostros diferentes. Algunos, representados por instituciones que conquistaron y llenaron de contenidos defendibles la autonomía oficial reglada, han sido escenarios de reconstrucción local, reflexiva, democrática y crítica de muchos cambios sociales y educativos. Otros, con un sentido bien diferente, derivaron en políticas y actuaciones favorables a la liberalización y privatización de la educación, el retraimiento del Estado, la ideología del mérito o demérito particular, concretamente en un sector como el de la educación, reconocido como un espacio estratégico sin precedente en la emergente sociedad del conocimiento, globalización, mercantilización y competitividad, no sólo en el ámbito de los negocios, sino en todos los órdenes de la vida institucional y social, también los directamente relacionados con la educación.

A partir de los noventa, las reformas e innovaciones no han quedado al margen de una tensión de fuerzas todavía viva entre el Estado y el mercado. La hegemonía neoliberal, y particularmente su poder de penetración en lenguajes y discursos generalizados, ha ganado más y más batallas. Muchas de ellas han recalado en educación, en todos sus tramos desde la educación obligatoria a la universitaria. Los discursos y lenguajes han ido quemando y declarando obsoletos significados y valores de democracia e igualdad educativa, diluidos primero por los efluvios de la calidad clientelar (en pugna desigual con una calidad garante de derechos de toda la ciudadanía), y disparados, poco después, hacia el valor de la excelencia competitiva, reservada y protegida para las minorías privilegiadas (Escudero, 2002).

Se ha denunciado por doquier que una liberalización descontrolada y mercantil de la educación (también de una cierta autonomía en materia de reformas e innovación), sólo podía conducir a exacerbar viejas desigualdades, provocando adicionalmente otras nuevas. Se han hecho oír diversas voces (ver, por ejemplo, además de las ya citadas en este sentido y entre otras más, González,

Escudero, Nieto y Portela, 2011). Abogan por el sostenimiento de responsabilidades inexcusables por los poderes públicos (centralización) y, simultáneamente, márgenes de reconstrucción reflexiva y autónoma de los cambios por las instituciones y los docentes (descentralización). En países donde se ha avanzado en un conveniente equilibrio de poderes en esos términos, algunos sistemas educativos (Barber y Moursed, 2007; Fullan, 2010) han mostrado que la calidad y la equidad pueden y deben ir de la mano. Pero sólo está sucediendo así en contextos y países minoritarios. En otros muchos, y particularmente en el tramo universitario, la excelencia, incluso la construida bajo esta perspectiva sobre la innovación, no se ha resistido a los impactos de la competitividad y la obtención de valores añadidos por los más poderosos.

c) La innovación como crítica, como alianzas escolares y ciudadanas alternativas, como políticas democráticas, justas y equitativas

Esta tercera versión, situada en las antípodas de la innovación técnica y la razón instrumental, conecta la innovación con docentes no sólo reflexivos sino además críticos en términos sociales, políticos y educativos. También, con aquellos planteamientos que abogan por instituciones educativas como espacios de pensamiento y acción, inspiradas en valores de igualdad, justicia, equidad, democracia, sea en sus operaciones internas como también en sus alianzas con movimientos sociales alternativos. No entiende como separadas las políticas educativas y las políticas sociales y culturales más amplias. Aplica la crítica a aquellas que suponen una vulneración de la irracionalidad y las injusticias, que generan desigualdades y sufrimiento social y humano, y explora la creación de espacios, estructuras y relaciones que buscan su superación (Kemmis, 2008).

Bajo este tercer registro, entonces, no basta con reconocer el poder de los docentes y sus innovaciones (o de los centros como instituciones educativas) a la hora de ejercer como árbitros de los cambios. Los márgenes de autonomía con los que de hecho cuentan (siempre vigilados y controlados desde fuera), o aquellos otros que puedan conquistar (peleando con condiciones y dinámicas sociopolíticas poderosas y no siempre defendibles en términos morales), habrían de ser pensados y realizados valorando críticamente los contenidos culturales de los cambios, los intereses que persiguen, las relaciones de poder que activan, los sujetos y colectivos ganadores y perdedores.

Desde la perspectiva, los docentes innovadores han sido descritos como intelectuales críticos que aúnan la denuncia de realidades y dinámicas inhumanas e injustas con la lucha por crear espacios educativos transformadores, emancipadores, relacionando ideas y actuaciones con los sujetos iguales y diferentes, con sus singularidades únicas y su condición de miembros de colectivos diferentes. Al tiempo que se denuncian relaciones desiguales de poder, se apuesta por crear y sostener espacios sociales y educativos democráticos, éticos, atentos al fortalecimiento institucional de lo público y los

intereses colectivos, haciendo transparente las relaciones y dinámicas dentro de ellos, así como la rendición horizontal de cuentas con criterios social y democráticamente definidos y aplicados. Es una forma de no sacralizar la autonomía institucional por sí misma, sino en tanto que una forma concreta y situada de garantizar su contribución a la realización de los derechos debidos de toda la ciudadanía, al tiempo que como un ámbito donde ejercer responsablemente los deberes y las contribuciones que las personas (y los profesionales) han de aportar en la valoración y buena salud de las organizaciones educativas (y sociales) que tienen en sus manos la provisión de bienes y servicios colectivos.

Conscientes de los riesgos y posibilidades que enmarcan actualmente las relaciones entre la educación escolar (en diversas etapas del sistema), los sujetos y la sociedad actual, procuran establecer alianzas dentro y fuera de las instituciones: es inexcusable para pensar y lograr conjuntamente utopías socioeducativas que, lejos de ser silenciadas, todavía están pendientes de ser realizadas por imperativos éticos, sociales y humanos a favor de las personas y de la humanidad en su conjunto (Kemmis y Smith, 2004). En instituciones educativas morales e inteligentes (con sus peculiaridades, naturalmente, en la enseñanza universitaria), la innovación educativa asume el propósito de garantizar el derecho a una educación buena y justa, siendo especialmente sensible a situaciones y dinámicas que pudieran discriminar a los sujetos y colectivos más desfavorecidos. Y es precisamente en tal empeño en el que, como puede verse en algún planteamiento ilustrativo (Oakes y Rogers, 2007), las instituciones y los docentes, no sólo establecen alianzas con determinados movimientos ciudadanos, sino que también hacen de las desigualdades e injusticias un tema propio de docencia e investigación.

En realidad, las políticas socioeducativas aludidas en la casilla inferior derecha del cuadro que se comenta pertenecen, hoy por hoy, más al universo de los discursos reivindicativos que al de los hechos, más a proyectos por imaginar, crear y sostener que a aquellos ya realizados, democráticos y equitativos. La perspectiva crítica no se limita a denunciar, sino que está cargada de un fuerte ingrediente ético, reclamando la tarea social y personal de debatir y afirmar qué cosas deben ser y con qué políticas y actuaciones ser hechas. En educación, y también en dominios más amplios, las caras de la innovación crítica no son ajenas a formas de indignación social que hacen acto de presencia en las calles y las redes (y pueden hacerlo dentro de las instituciones sociales). O a aquellas que se están haciendo visibles en la elaboración de alternativas al orden vigente cuya deriva incierta y alocada no sólo está provocando una profunda crisis sistémica, sino llevándose por delante la dignidad, los derechos conquistados y la vida de muchas personas y países. Voces sabias, como puedan haber sido las de Judt (2010) o Morin (2011) entre otras muchas, lo han denunciado con fundamento y propuesto relatos de otros horizontes diferentes, otros retos alternativos al pensamiento que se presenta como el único posible y a las políticas que se niegan a sí mismas declarando que no es posible hacer algo diferente, aunque abiertamente se reconozca la sin razón e inhumanidad de lo que se está haciendo y sus efectos.

d) Escenarios actuales de los sistemas educativos, las reformas y la innovación docente

Esas tres versiones expuestas de las reformas escolares y la innovación docente, además de los matices pertinentes que requerirían, han de ser relacionadas de alguna manera con algunos de los escenarios dentro de los cuales, como decíamos según el informe de la OECD (2001), los sistemas educativos (también en el nivel de la enseñanza superior, aunque no es tratada específicamente) se están desarrollando. Al aludir a la dimensión social se ha aludido al tema, aunque conviene una referencia más explícita, pensando concretamente en el EEES.

En el informe citado se decía que, al filo del nuevo milenio, los dos escenarios escolares (corrientes y dominantes) correspondían al modelo burocrático y al modelo de mercado. Los dos emergentes (re-escolarización), a uno que significaría la redefinición de las instituciones educativas como centros de servicios sociales integrados y como organizaciones inteligentes de aprendizaje. De los dos futuribles, uno de ellos apuntaría hacia la emergencia fuerte de la formación en redes (ya visible al día de hoy) y el otro, hacia la debacle del sistema y la recomposición radical de las modalidades, agentes y espacios de formación (quizás no tan lejanos según algunos augurios despertados por la crisis actual). No ha lugar aquí a una discusión sobre cada uno de tales escenarios y sus correspondiente modalidades. Sólo se hará una mención muy sucinta a los dos primeros que, ciertamente, son los dominantes.

El modelo burocrático, en concreto, se definía en estos términos: dominancia de sistemas educativos uniformes, con estructuras rígidas y regulaciones formales, dominados por una cultura corporativista y fuertes resistencias a los cambios, ineficaces en proveer y garantizar el derecho a la educación. Por su parte, el modelo de mercado se definía así: liberalización de la oferta educativa, flexibilidad, desregulación y privatización, cultura mercantil, excelencia a costa de igualdad, debilitamiento del Estado, exacerbación de las desigualdades y brechas sociales y educativas.

Con carácter general, al tomar en consideración estos escenarios y cruzarlos en lo posible con las diversas perspectivas innovadoras, lo que queremos reconocer es que tanto las reformas cuanto su despliegue como técnicas, como prácticas reflexivas o como críticas emancipadoras, no son independientes de un amplio conjunto de estructurales, relaciones y poderes sociales, políticos y propiamente organizativos, pedagógicos y profesionales (docentes). Con acierto, Kemmis y Smith (2004), para contextualizar, entender y valorar el devenir de los cambios aluden al concepto de “arquitectura de la praxis”. Es, precisamente, dar expresamente entrada al conjunto de fuerzas y dinámicas, condiciones y procesos que dentro y fuera del sistema influyen y conforman posibilidades o barreras a unas innovaciones u otras. Entendido en sentido amplio el EEES, y concretamente diferenciados los tres niveles macro, meso y micro que vamos a distinguir, puede decirse que

representa un conjunto de condiciones variadas (arquitectura de y para la innovación) de las que conviene tomar nota a la hora de analizar e interrogarse sobre el asunto que aquí nos ocupa.

2. ¿Qué mirar del EEES y cómo valorarlo desde el marco conceptual planteado?

Sean cuales fueren los análisis y valoraciones que se hagan, sería fácil convenir que nuestra reforma, no sólo por su carácter supranacional, sino también por la pluralidad de elementos y asuntos que ha puesto en juego, significa muchas cosas para distintas voces, posiblemente se ha desplegado heterogéneamente en fondo y forma, y son diferentes los planos que la constituyen. Aquí, procurando hacernos eco de ello, vamos a diferenciar entre su nivel macro, meso y micro. Sobre cada uno de ellos se van a seleccionar y proponer algunas consideraciones e interrogantes, tomando como referencia las perspectivas que se acaban de caracterizar. Dos cuestiones guía nos servirán para relacionarlas con el EEES: ¿Dónde y cómo se ha colocado el proceso de Bolonia sobre el eje técnico-reflexivo-crítico? ¿Cómo lo ha hecho en el nivel macro (fuerzas hegemónicas influyentes), en el meso (política nacional, universidades, otros agentes) y el nivel micro (titulaciones, facultades, docentes, enseñanza y aprendizaje) y sobre qué escenario – arquitectura de fondo (modelo burocrático, modelo de mercado o, quizás, alguna mixtura de ambos)?

2.1 Contextos, agentes y políticas macro

En tiempos de globalización, todas las reformas escolares tienen una gestación más allá de las fronteras convencionales de los Estados; el EEES, a ese respecto, es, si cabe, una muestra más evidente por su carácter y vocación supranacional, concertado entre los países de la UE y otros adherentes. Los agentes políticos “oficiales” en este plano han sido los países miembros y los acuerdos suscritos, particularmente desde Bolonia (1999), aunque merece una atención especial la nueva “clase de expertos”, cuyo papel ha sido decisivo a la hora de marcar tanto los contenidos como la agenda, los compromisos y exigencias establecidas, como el seguimiento y el control de su desarrollo nacional. En este contexto macro y por la influencia de determinados agentes, mirada la política de la reforma Bolonia desde las consideraciones anteriores, permite reconocer algunos claros y varios oscuros.

Antes y sobre todo a partir de Bolonia (1999), el proyecto de pensar, componer y compartir entre los países adherentes un espacio europeo de ordenación, armonización, regulación, reconocimiento de la educación superior, así como propicio a potenciar una mayor internalización universitaria, era suficiente para albergar aspiraciones y expectativas positivas. Adoptando una postura mínimamente ponderada, entre los claros habría que citar su contribución a colocar un nuevo foco sobre la docencia, la enseñanza y el aprendizaje, establecer un marco europeo de prioridades en materia de formación (sus características son de sobra conocidas y no viene al caso reiterarlas aquí), imprimir nuevos

impulsos a la apertura internacional de grupos e investigación y el intercambio de preocupaciones pedagógicas entre universidades y docentes, o la ampliación de programas de movilidad e intercambio del alumnado, Erasmus por ejemplo. El EEES ha supuesto, para algún país en concreto como España, un acicate externo sin el cual algunos ámbitos de la formación, por ejemplo el de la preparación inicial del profesorado de educación secundaria, todavía seguiría pendiente de cambios necesarios y reclamados sin efectos desde hace décadas.

Los puntos oscuros que surgieron y se han ido hasta espesando con el tiempo, no tenían nada que ver con la cuestión de si eran, o no, precisas reformas en la docencia y formación universitaria. El nudo de la cuestión radica, más bien, en cuál ha sido la reforma gestada e impulsada, su alineamiento preferente con una perspectiva técnica en la que se ha dado la mano un modelo burocrático rancio con uno descaradamente mercantil. Podría recurrirse a diversos aspectos para ilustrarlo, pero haremos mención sólo a algunos de ellos que, dicho en breve, nos parecen oscuros.

a). Seguramente, uno de los frentes sobre el que han recalado diferentes lecturas críticas de Bolonia como reforma es el relativo a su dependencia y servidumbre a la hegemonía del orden neoliberal imperante. Es, como se sabe, objeto de disputa discursiva no sólo respecto al cambio, los intereses y las fuerzas más influyentes en definirlo. También ha descendido a otros contextos meso y micro, tal como veremos posteriormente al contemplarlos.

Puede ser motivo de discusión si todo el EEES ha quedado o no sometido a la huella fatal del orden y la ideología neoliberal. En ese, como en otros aspectos, esta reforma al igual que otras ha llevado consigo fracturas, contradicciones y resistencias. Pero, con los matices que se quiera, donde inequívocamente se ha podido apreciar la huella neoliberal ha sido en la creciente conversión de la formación universitaria en objeto de deseo y de intervención “externa”. No ya ni sólo por los Estados (cuyas respectivas soberanías han sido reconfiguradas), sino más en concreto por la decisión hacer oír y valer sus voces los sectores empresariales y financieros más poderosos. Una muestra de ello a título ilustrativo, el reciente informe sobre la “mejora de la universidad”, publicado por la Fundación del BBVA (2012). En plena consonancia con el asalto, no de ahora mismo, a la autonomía de la educación y del profesorado como reserva de arcaísmo e intereses corporativistas, la denostación de una institución universitaria cautiva de sus propios intereses (los de los académicos) e insensible a las responsabilidades sociales (tal como los sectores financieros los interpretan), se ha convertido en una de las mejores puntas de lanza contra una institución declarada obsoleta, e incapaz por sí misma de responder a los desafíos de nuevos y profundos cambios en proceso. De ahí el afán de intervención y regulación externa, ampliamente justificada por los promotores de este cambio (Ferreiro, 2011), empeñados en librar a la institución de sus propias contradicciones.

b) Posiblemente una de las mejores evidencias de ello está representada por el universo de los nuevos lenguajes que de la noche a la mañana han terminado poblando los documentos e informes (COM, 2003), los procesos de difusión y de formación docente, los documentos reguladores de las titulaciones y la enseñanza. Con frecuencia, la innovación pretendida y exigida ha quedado vinculada a hacer de la UE uno de los espacios más competitivo y atrayente del planeta. Ésa ha sido la columna vertebral por la que se ha colado en la política universitaria un énfasis desconocido en resultados e indicadores de eficiencia y la eficacia. De la noche a la mañana empezaron a circular nuevas palabras refrendadas con el sello de estándares, competencias, benchmarking, rúbricas, indicadores, buenas prácticas. Todos ellos procedentes del mundo de los negocios y la gestión empresarial, prácticamente trasladados sin mayores acomodaciones a la universidad (una organización muy singular), ni demasiadas sensibilidades a la naturaleza y dinámicas esenciales de la enseñanza y el aprendizaje. A escala europea y nacional, ese nuevo embalaje terminológico y, sobre todo, la lógica discursiva a la que pertenece, ha sido utilizada para marcar el nuevo “paradigma pedagógico” difundido, uno de cuyos emblemas más propagado resultó ser el giro necesario desde la enseñanza al aprendizaje. La intervención externa, así, se ha manifestado en la opción de establecer y aplicar estrategias discursivas dirigidas a colonizar el mundo de los significados con contenidos y referentes ajenos a la cultura y la tradición universitaria, así como también a los proyectos que desde su seno venían abogando por otras reformas posibles (Barnet, 2001; Sousa Santos, 2011; Bautista Martínez, 2012). No ha sido extraño, por lo tanto, que una buena parte de la contestación al EEES como innovación docente, por parte de diversos colectivos sociales y universitarios, no haya ido dirigida contra cambios pedagógicos que eran y siguen siendo necesarios. Se ha levantado en contra, por una parte, del embalaje gerencial y mercantil de la reforma y, de otra, como una denuncia del modelo de universidad, de docencia y de formación del alumnado que sutil o abiertamente lleva consigo.

c) Ligado a lo anterior, tanto en los documentos europeos como en otras directrices nacionales (me refiero concretamente a España), se ha podido apreciar la emergencia de una nueva cohorte de expertos “en” Bolonia, drásticamente convertidos en mensajeros de la nueva y buena nueva de la innovación necesaria. Han surgido desde todos los ámbitos de conocimiento y especialización docente e investigadora (ciencias duras, ingenierías, económica y empresariales, ciencias sociales y de la educación), pero todos convencidos y aglutinados en torno al nuevo espíritu reformista del que han tratado de contagiar (avalados por su buena nueva) a todos los demás. A nivel europeo y nacional se han creado Agencias de calidad, verificación, acreditación y evaluación, pertrechadas de indicadores y procedimientos de vigilancia y sanción, con un enorme poder de dirigir y gobernar tanto lo que ha de hacerse como la aceptación de los juicios por ellos emitidos sobre el valor de lo hecho y lo que ha de hacerse. Las Agencias (y agentes) nacionales se han legitimado y escudado en Agencias europeas (la

ENQA por ejemplo regula, supervisa y autoriza a ANECA). Tanto sus formas de operación como sus contenidos y criterios (también efectos y consecuencias), han terminado emulando, más y más, reglas de juego y dictámenes de esas otras Agencias internacionales de calificación de deudas y déficits financieros, cuyos efectos ominosos llevan por la calle de la amargura a muchos países, entre los que los dos ibéricos tenemos buena constancia. En conjunto, son una buena evidencia de esa cultura performativa antes mencionada (no hay más cera que la que arde), que es una cultura de la apariencia y el simulacro, en la que ha terminado por importar más la satisfacción de criterios formales que la sustancia de aquellos a lo que se refieren.

d) En lo que respecta a los contenidos de la docencia y la innovación, así como también a los referidos a la investigación y creación de conocimiento, el oscuro más inquietante para muchos es el que se refiere a la paulatina consagración de los cánones dominantes para regir la formación que ha de tener lugar, o el tipo de investigación que merece ser mimada e incentivada. Está siendo por los criterios estandarizados y quienes más directamente los controlan, o sea por los resortes gerenciales en uso que se aplican (financiación, atracción del alumnado, etc.), las tradicionales divisiones jerárquicas entre el conocimiento científico-técnico y el conocimiento humanista y social se han hecho más visibles y profundas. El conocimiento investigador más transferible, útil, explotable, rentable (dicen que con mayor repercusión social) se ha visto reforzado frente al conocimiento calificado de academicista, de escasa utilidad e incidencia por ser especulativo (así se afirma), preparador de profesionales de dudosa empleabilidad, otro lema estelar que, precisamente en estos momentos de derrumbe de las estructuras y yacimientos laborales, sigue depositando la pelota en las manos de los individuos “preparados y con ganas de trabajar”. Si no fueran pocas las evidencias citadas, ésta es una de las que mejor sigue divulgando un discurso neoliberal cínico, empeñado en convencer a los trabajadores de que son sus competencias las principales responsables de que sean trabajadores rentables en activo o sujetos subsidiados y desechables (Bauman, 2005; Brine, 2006; Ferreiro, 2010). Para no imputar exclusivamente a Bolonia la condición de caja de Pandora de todos estos males, también desde otras geografías como la norteamericana (Giroux, 2006) se denuncia que la universidad de los países más desarrollados han firmado un pacto “faustiano” con el mercado. Lejos de ser un consuelo, sin embargo, ello es una muestra de que no sólo está en cuestión un modelo de universidad europea sino uno de mayor alcance.

e) Un contexto socioeconómico tan influyente como el referido no ha dejado de penetrar, o al menos intentarlo, en el ámbito de los contenidos de la formación, así como también sobre los perfiles y la nueva identidad docente en perspectiva. La evidencia más visible y reciente de ello es el famoso decreto del actual gobierno español que establece un reparto muy desigual de la carga docente entre

los profesores según cuenten o no con méritos de investigación positivamente sancionados por ANECA. Aunque ha sido ahora cuando se ha plasmado esa política de segmentación y especialización del personal docente e investigador, ya venía de antes (MEC, 2010) –ver Estrategia Universidad 2015 – donde figuraba entre los temas objeto de disputas antes (Ferreiro, 2010), sobre el que también incide directamente el referido informe de la Fundación del BBVA (2012). Adicionalmente, lo que figura en la agenda no sólo tocará a la especialización y distinciones del profesorado, sino, como se está apuntando, a las Universidades, que habrían de decantarse por buscar la competitividad y excelencia sólo en algunos niveles de la formación, conformando así, por diseño, titulados que engrosen las filas del “proletariado cognitivo” (dotado de competencias operativas y útiles para el empleo precario, desarrolladas en los Grados) y “profesionales de excelencia” (con dominio de competencias incluyentes de habilidades cognitivas superiores adquiridas en Máster y Doctorados, jerarquizados a su vez según ámbitos del conocimiento y puestos laborales).

f) Los elementos señalados de la reforma Bolonia en tanto que diseño macro llevan a sostener – volviendo a la primera cuestión planteada más arriba - que se trata de una versión técnica del cambio, acompañada del afán de utilizar la innovación como un recurso instrumental para llevarla a efecto. Al poner tanto énfasis en el uso de regulaciones y procedimientos formales, estructurales o morfológicos (Escudero, 2006; Lima y otros, 2008), y conferir preeminencia al papel de expertos y agencias reguladoras, a sus indicadores y procedimientos, los docentes y centros han sido pensados y relegados a la condición de ejecutores, seguidores de procedimientos más allá de sus contextos, de su interpretación de los mismos y del sentido o sin sentido que los atribuyan.

De manera que ¿no habrá devenido la convergencia declarada en una uniformidad de criterios y formalidades aparentes, pero sin sustancia compartida ni contenidos relevantes? En términos sociales, políticos e ideológicos, ¿el EEES habrá abusado de esquemas burocráticos que pudieran haber reforzado en vez de mejorar las regularidades docentes existentes, sólo cambiadas en contextos y centros privados pero no en los públicos, debido a una mayor presencia de corporativismos de algún signo?

Tomando en consideración el panorama más amplio representado por las opciones reflexivas y críticas, llama la atención que el “modelo para el cambio” adoptado haya sido tan arcaico y obsoleto como se ha podido apreciar. Así como abundan lenguajes y referentes del mundo propio de la gestión corporativa, han estado ausentes otras palabras y discursos bien reconocidos y avalados por la teoría y la investigación sobre el cambio en educación. Poco o nada se habla en Bolonia de docentes reflexivos y críticos, de creación de capacidades y desarrollo de la autonomía responsable y efectiva, de

liderazgo de los poderes públicos y de otros agentes y unidades del sistema. El EEES se define por lo que dice y también por lo que desconoce, oculta o tergiversa. Sus “expertos” reformadores parecen familiarizados con otros mundos, otros lenguajes y otros discursos, también otros valores, bien diferentes a los que hace tiempo la reflexión sobre las reformas ha consagrado como inexcusables. Nos encontramos con una reforma tendenciosa y sorprendentemente construida a base de retazos conceptuales que mezclan lo técnico y lo burocrático, la enunciación machacona de objetivos que buscan la modernización de la docencia universitaria pero que, para llevarla a efecto, echan mano de los criterios y los procedimientos que hace tiempo quedaron descalificados por la teoría e investigación sobre la mejora e innovación educativa. Si sus poderes fácticos y expertos se hubieran tomado la molestia de atenderlos, quizás las cosas podrían haber discurrido por otros derroteros, al menos en ese nivel macro de diseño. ¡Aunque –he de reconocerlo - esta apreciación es bastante ingenua!

2.2 Contexto, agentes y políticas meso: contextualización nacional del EEES

El espacio concertado de educación superior por los países adherentes quiso conciliar la cesión de una parte de la soberanía de los gobiernos con el poder y la responsabilidad de cada uno de ellos en la gestión nacional del desarrollo del proceso. En cada país, por lo tanto, dentro de la supuesta convergencia ha habido divergencias y ritmos diferentes, como puede verse en uno de los informes más recientes sobre el desarrollo de Bolonia (EC, 2012). Las consideraciones que sigue sobre este segundo nivel responden al caso español: agentes más notables (gobierno, agencias, expertos, asociaciones y colectivos docentes, etc.), ciertas políticas llevadas a cabo y modos de gestionarlas. Como en el punto anterior, nos referiremos sólo a algunos aspectos e interrogantes.

a). Un primer aspecto a señalar se refiere a la posición ambivalente –entre el intervencionismo, el retraimiento y los vaivenes - de los gobiernos (los ha habido en España de diverso signo político durante la década) en materia de política universitaria en lo que a Bolonia concierne. Las actuaciones en materia de regulación de las nuevas carreras fueron desde intentos no consumados de establecer un catálogo de titulaciones que reducía considerablemente las existentes, hasta terminar cediendo a presiones fácticas de los “académicos” y, de ese modo, adoptar un esquema de inscripción de carreras por cada universidad, posteriormente sometidas al proceso de verificación por parte de ANECA u otras Agencias autonómicas reconocidas y concertadas. Sobre el tema, Trillo (2005), desde su posición como Presidente de la Conferencia de Decanos de Educación, elaboró un relato y análisis crítico de los acontecimientos. Más recientemente, dando señales inequívocas de que los recortes presupuestarios por imperativos de reducción del déficit van a suponer otro nuevo corsé de la tan cacareada autonomía, ha aparecido una forma intervencionista inapelable: amenaza con retocar la estructura de los cuatro años de los grados a tres, eliminar aquellas carreras que no satisfagan

determinados criterios cuantitativos y jerarquizar, como se decía antes, el personal docente e investigador. Esa mezcla de intervencionismo y retraimiento de los gobiernos, aplicando políticas carentes del liderazgo inexcusable que les compete, no parece haber sido privativa del caso español. Por citar otro ejemplo, ha sido también denunciada por Duclert (2009), refiriéndose al francés.

b). Pasado el EEES por el filtro de la política nacional, un segundo asunto a destacar tiene que ver con el papel regulador (delegado por el gobierno) de ANECA, una agencia supuestamente independiente (otra buena muestra del credo neoliberal), pero con notable influencia sobre procesos y decisiones relativos a la verificación de Titulaciones, la acreditación del personal docente (selección y promoción), la realización de auditorías de las carreras y evaluaciones del profesorado, así como la asignación de reconocimientos e incentivos a la trayectoria de investigación y publicaciones, guía y supervisión de la aplicación de criterios relativos al seguimiento y garantías de calidad de los títulos en su momento verificados.

Algunos de esos temas han devenido decisivos, precisamente en estos momentos, para una nueva redistribución de la carga de trabajo docente con un halo ambiental que rezuma una suerte de penalización: más horas de enseñanza para aquellos cuya ausencia de investigación, o en su caso modalidades y resultados investigadores, no hayan cumplido satisfactoriamente con los indicadores de calidad establecidos y aplicados por ANECA y sus comités de expertos evaluadores. La urgencia de tener que buscar la “excelencia investigadora” a efectos de promoción, y la necesidad de concentrar esfuerzos en ello para eludir cargas desmesuradas de créditos docentes, ya venían siendo un mecanismo mercantil curioso. En concreto, a la hora de definir una determinada “arquitectura” para los compromisos y los tiempos docentes con la innovación pedagógica.

Una parte de las competencias del docente universitario actual han de incluir la habilidad de investigar lo mejor valorado (el canon JCR amenaza con convertirse en el criterio de calidad por excelencia), convertida la indexación en una de las formas más sutiles y efectivas de regulación y control de lo que se investiga, el modo de codificarlo y el lugar donde acertar a colocarlo. Distintas estrategias competitivas en este ámbito, entre las que figura la búsqueda y la participación en “redes socio-investigadoras poderosas”, a través de las cuales lograr presencia en las revistas “adecuadas” (sometidas a su vez a agencias internacionales de reconocimiento), han terminado haciendo del propósito loable de la internalización una suerte de supermercado y de agentes de comercialización. Es otra de las caras que ha ido adquiriendo la también cacareada gobernanza (Novoa, 2010), en la que los gobiernos distribuyen, o ceden, poder a agencias y expertos locales, éstos a su vez los comparten y legitiman con otros agentes globales, o sea, con poder e influencia a escala casi planetaria para determinar y evaluar qué conocimiento merece o no ser considerado científico y de calidad (Bautista Martínez, 2012). En análisis y denuncias similares han insistido muy diversas contribuciones, tal como

puede verse en el Portal Firgoa (firgoa.usc.es), una de las plataformas más ilustrativas de las voces de la disidencia respecto a Bolonia.

c) No se podría pasar por alto, en tercer lugar, una referencia más específica al contenido y forma en que ese marco regulador de las Agencias “independientes” ha llegado a pautar y controlar decisiones todavía más cercanas al diseño de las Titulaciones. Los formatos establecidos, concretamente por ANECA (2008), para elaborar las Memorias de las Titulaciones a ser verificadas y, en otro orden de cosas y por parte de otros agentes de las Guías Docentes, establecidas por los responsables de las universidades, han sido dos tipos de documentos que han generado todo tipo de discordancias. Hace poco ANECA (2010) hizo pública su evaluación del proceso y los resultados, así como otros (Bolívar, 2008; Escudero, 2012, o diversas contribuciones que aparece en el libro coordinado por Bautista Martínez, 2012), han mostrado críticas variadas.

Se ha denunciado el afán reglamentista, la proliferación de criterios e indicadores a satisfacer, el énfasis en lo formal más que en lo sustantivo, y más en la redacción de listas interminables de competencias (así llamadas, pero muchas de ellas cuestionables desde los mismos cánones oficiales establecidos), o la adopción acrítica del modelo clásico de diseño por objetivos, marginando de ese modo otros posibles y alternativos. Una buena parte del profesorado ha cuestionado, e incluso ridiculizado, las reclamaciones absurdas de rellenar papeles algunos de cuyos apartados exigen una exégesis nada fácil cuyas energías merecerían mejores causas. Además de otros factores más ideológicos de resistencia, la forma tecno-burocrática dispuesta y exigida por Bolonia ha provocado una buena parte de la visceralidad en su contra de algunos, la indiferencia de no pocos limitados a cubrir expedientes, aunque también las adhesiones entusiastas de algunos cuantos. Seguramente, tanto en las Memorias de las Titulaciones como en la elaboración de las Guías Docentes, ha habido también colectivos y docentes que han sacado buen provecho de la oportunidad planteada para rediseñar las carreras y planificar la enseñanza, lo que puede haber sucedido allí donde el sentido común y la buena voluntad ha paliado los desaguizados de los procedimientos ciegos.

d). En cuarto lugar, el tema de la formación del profesorado también merece alguna consideración. Como es bien conocido, es un asunto crucial en el ser y el devenir de cualquier reforma, algo que no puede quedar al libre albedrío del voluntariado mejor dispuesto pero quizás minoritario. Los contenidos y las metodologías de la formación docente son, precisamente, una de las piedras de toque para valorar o no el papel insoslayable de los poderes públicos nacionales y locales. Los contextos y los agentes de la formación del profesorado son múltiples. Procede, en este sentido, reconocer la presencia en este ámbito de colectivos, Asociaciones (una de ellas es precisamente la organizadora de

este Congreso), servicios de las universidades (ICEs o similares). Todos ellos han constituido espacios de formación pedagógica del profesorado y, posiblemente, han sido influyentes en hacer posible algunos claros que deben consignarse.

No dispongo de evidencias suficientes para hacer un balance fundado del tema. En los primeros años del dos mil, se inició un programa de seguimiento y evaluación de la formación en curso por parte de ANECA –coordinado por el profesor Miguel Zabalza, en el que tuve el honor de participar. Por lo que fuere, no pasó de su fase experimental, siendo así una muestra más del descuido de lo importante a favor de lo coyuntural. La apreciación general es que las actividades formativas han sido muy variadas en calidad y orientación, así como en participación, escasa pero mucho mayor que antes de Bolonia. Al lado de luces innegables, quizás se abusó de un cierto “didactismo utilitario” y, posiblemente, incidió más en promover innovación individual (unas veces de carácter técnico –obsesión por métodos –y en otros, también reflexivo) que en articular otras modalidades de desarrollo docente colegiado e institucional. Aunque los agentes citados han contribuido a conformar el contexto metal y pedagógico de la innovación, no han sido los únicos. Otros espacios, como el del portal Firgoa u otros colectivos, Universidad por el Conocimiento por ejemplo, han tenido su papel en activar espacios y contenidos de contestación y de alguna influencia en el discurrir de la reforma.

e) En este contexto, un balance ponderado del devenir de Bolonia estará posiblemente obligado a reconocer luces que han brillado con una frecuencia e intensidad antes ajena a la cultura y prácticas universitarias y docentes: atención más explícita a la enseñanza y el aprendizaje, planificación de la enseñanza, formación en nuevas metodologías y TICs, evaluación, relaciones tutoriales con el alumnado, Practicum, etc. Los oscuros, sin embargo, han correspondido a los vaivenes de los gobiernos, a la hegemonía adquirida por Agencias y expertos distantes, la generalización de una cultura universitaria obsesionada con el cumplimiento de estándares, tengan o no sentido y racionalidad, acaso asumidos como una simple condición para la supervivencia. Sumado a ello el impacto actual y previsible de las políticas de recortes, es difícil sostener el optimismo en relación con la innovación de la enseñanza y el aprendizaje en nuestra institución. Albergó temores de que no sólo vayan a tener efectos negativos las restricciones presupuestarias y el deterioro de las condiciones de trabajo de un sector del profesorado, y quizás también de algunas titulaciones. Puede que el clima institucional y las relaciones con los colegas de departamentos u otras unidades organizativas también sufran por ello, que se hagan todavía más difíciles los empeños en proyectos conjuntos de innovación y que todo ello pudiera deteriorar el servicio público de la enseñanza universitaria. En este nivel meso, ¿habrá representado un caldo de cultivo propicio a la innovación es esa mixtura de formas de gestión burocrática y reglamentista con la falta de liderazgo institucional y una política de desarrollo docente dejada en manos del voluntarismo? ¿Podrá contribuir el seguimiento y la evaluación en base a los

indicadores formales en uso a comprender el desarrollo de ideas y prácticas innovadoras, sirviendo de base para tomar decisiones fundadas que pudieran contribuir a la mejora sucesiva de la enseñanza y el aprendizaje universitario? ¿Cómo llegarán a constreñir la innovación de la enseñanza los cambios en curso (recortes) que van a afectar a las condiciones, a la arquitectura, del quehacer docente e investigador? Muchos de los mejores mensajes relativos a la facilitación de la innovación y la mejora proceden de tiempos sociales, políticos y económicos de bonanza. Está por ver cuáles serán los contenidos y hallazgos sobre el cambio que emanarán de estos tiempos de crisis cuya salida no se acaba de apreciar.

2.3 Contextos, agentes y políticas micro: el discurrir del EEES por los centros, titulaciones y aulas

En este contexto pueden identificarse los agentes, las políticas y las prácticas más próximas a la renovación de la enseñanza y el aprendizaje universitario: centros y facultades universitarias, departamentos, docentes, alumnado y sus relaciones pedagógicas en las aulas u otros espacios de formación. En teoría, es este el espacio decisivo donde la reforma en cuestión ha llegado a ser lo que haya sido. Donde se ha convertido en unas u otras realidades y prácticas. Ha pasado de ser algo regulado y dirigido desde arriba, a convertirse en representaciones, vivencias y expectativas, en relaciones e intercambios entre docentes y alumnos, así como entre cada uno de ellos con sus iguales, compartiendo o no ideas y prácticas, logrando unos u otros resultados de formación y aprendizaje. La implementación de los cambios, se ha dicho hasta la saciedad, viene a ser el espacio, los procesos y las relaciones donde los proyectos realizan, incluso mejoran o quizás niegan las intenciones y las previsiones contempladas en los diseños (Escudero, 2006). Donde puede apreciarse si las reformas han contribuido a generar innovaciones relevantes o superficiales (los mismos perros con diferentes collares) o acaso cambios que pudieran haber sido hasta para peor.

A pesar de ser el nivel micro uno de los más decisivos para calibrar el grado en que el EEES haya o no activado la innovación, es del que contamos con informaciones más dispersas y menos representativas. De modo que lo que pueda decir al respecto, está más relacionado con mi propia apreciación personal y situada que con evidencias contrastadas. Así y todo, se pueden señalar algunos aspectos.

a). Es posible que haya sido este plano micro donde haya habido más claros. Sin pasar por altos los puntos oscuros que se están señalando, no sería correcto dejar de reconocer que nunca hasta la fecha se había prestado una atención tan explícita a la dimensión docente de la profesión universitaria ni a los intentos específicos de encarar con propósitos de mejora la enseñanza y el aprendizaje. No se quiere decir que la historia en este ámbito haya empezado con Bolonia (sería una negación insostenibles de lo que se enseñó y aprendió en nuestras aulas con anterioridad), pero sí que ahora se han colocado más

específicamente el foco sobre la docencia y la formación del alumnado, haya sido con pleno acierto o sin él.

Muchos y muchas docentes han dedicado esfuerzos de cabeza y de pasión a repensar su enseñanza, todos los elementos involucrados en ella, desde los contenidos hasta los aprendizajes (de la mano o no de las competencias), las metodologías, la inclusión de nuevos materiales y medios didácticos, el establecimiento de nuevas relaciones con los grupos de estudiantes y cada uno de ellos a título personal, haya sido a través de tutorías u otras modalidades de atención. Aunque sólo fuere como una muestra parcial, las aportaciones a este Congreso son testimonios de lo que se está diciendo. Más allá, Bolonia ha representado un estímulo a nuevas ideas y metodologías (aprendizaje activo y autónomo, casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje servicio, creación y utilización pedagógica de materiales variados sacando buen provecho de las posibilidades de las TICs, criterios y procedimientos de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes, etc.). Cualquier balance ponderado que se haga, y dando por descontada una variedad razonablemente amplia y diversa, es justo reconocer dedicaciones, compromisos y prácticas llevadas a cabo cuya documentación revelaría que ha habido innovaciones múltiples, en ocasiones más próximas a perspectivas técnicas o, en otras, también a versiones reflexivas y críticas, y tanto en plano individuales como también, aunque quizás menos, institucionales. Si a pesar de la crisis no se extinguen las luces existentes, de ello tendremos mejor constancia en el porvenir, afianzándose un cuerpo de ideas y experiencias de renovación pedagógica en la docencia universitaria, compartiéndolo y haciéndose visible en contextos reales y presenciales.

b). En caso de convocar, no obstante, las dos dimensiones que se cruzaron para componer el cuadro compuesto en las primeras páginas de este texto (eje técnico, reflexivo y crítico) y dimensión individual, institucional y social), surgen dos cuestiones al menos que no podrían ser dejadas de lado. La primera se refiere a cuál haya podido ser la “arquitectura” local, en las Facultades, en las Comisiones de elaboración y seguimiento de titulaciones, de coordinación y garantía de calidad, y cómo sus estructuras, relaciones y poderes hayan propiciado, o no, las mejoras e innovaciones pretendidas. Interrogantes a despejar al respecto podrían ser: ¿Las condiciones y relaciones propiciadas para rediseñar las carreras, sirvieron de correa férrea de transmisión de los poderes enquistados en la micropolítica universitaria, o se logró superarlas imprimiendo dosis de concierto y alguna racionalidad a los contenidos y formas de la enseñanza y aprendizaje? ¿Estarán sirviendo las estructuras y los múltiples roles creados para la coordinación y la garantía de la calidad (una fórmula establecida arriba) para conocer, documentar e ir mejorando la enseñanza y los aprendizajes, o acaso están representando una servidumbre a mandatos y procedimientos establecidos pero estériles, y además agotadores de las energías de aquellos más dispuestos y voluntariosos? Y si pensamos

expresamente en la innovación docente, ¿podría estar ocurriendo que la seducción por nuevos métodos y medios estuviera minimizando o hasta dejando al margen los contenidos de la formación, su rigor y relevancia, justificando así las denuncias contra Bolonia como una contribución al vaciado cultural de la enseñanza universitaria? ¿Qué modelo de profesorado y de alumnado es el que se está explícita o sutilmente cultivando, exigiendo, supervisando? ¿En qué grado se estaría, no sólo realizando nuevas formas de enseñanza y relaciones pedagógicas, sino también una comprensión profunda y concertada sobre la nueva condición del alumnado de estos tiempos, y con qué mensajes formativos y culturales se está respondiendo a ella? ¿Hasta qué extremo estará siendo cierta la emergencia de una nueva condición docente y estudiantil –sospechosamente denunciada por Sousa Santos (2011)- como zombis que cubren fórmulas y expedientes pero se han olvidado de lo esencial (contenidos y su construcción, sentido de lo que se aprende, valor social y personal del conocimiento, capacidades de comprender y definir problemas y no sólo de resolverlos)?

c) Desde una óptica institucional, también pueden ser pertinentes otros interrogantes como éstos: ¿a quién está perteneciendo la innovación, qué valor de cambio y de uso se le está atribuyendo en el concierto de las Facultades, departamentos y carrera profesional? ¿Cómo y con qué mecanismos, valores y criterios se está resolviendo la tensión entre la innovación como una opción ligada a una lógica de voluntariedad o a una de la responsabilidad compartida? Si estas cuestiones miran hacia lo que podría haber venido ocurriendo hasta la fecha, habrá, concretamente en este plano micro, que interrogarse de cara al futuro inmediato sobre el impacto que en el día a día de las aulas, las clases y los planes docentes de los departamentos vayan a tener las decisiones en curso sobre el puesto de trabajo docente, o mejor dicho las diferencias que entre los de unos y otros previsiblemente se van a establecer. La lógica que parece gobernarlo es la del mérito y responsabilidad estrictamente individual. La deriva que pueda tener, particularmente en materia de innovación y mejora de la enseñanza, está por ver.

A modo de conclusión: Retos en un escenario incierto

Al echar una mirada panorámica sobre las reformas en su país, Cuban (1992) concluyó hace algún tiempo que los cambios en educación parecen fatalmente condenados a padecer un ciclo que va desde los diagnósticos y la propuesta de nuevos diseños (fase de encantamiento), hasta el desarrollo en la práctica de los mismos (fase de aparición de nuevos problemas o resurgimiento de los antiguos sin resolver) y, finalmente, agudización de contradicciones que terminan abocando a nuevos proyectos reformistas (fase febril de una nueva reforma que reemplaza a la anterior), que quedaría expuesta a quedar deglutida por un ciclo fatal similar. Que los tiempos y las condiciones “arquitectónicas” de los

inicios de Bolonia son bien diferentes a los de ahora, y que ello pudiera acelerar el ciclo fatal de desencanto y sustitución de nuestra reforma por otra alternativa, son cuestiones que están en el ambiente. El manto de incertidumbres que está desplegando la coyuntura actual (primacía de la peor versión ideológica de la economía especulativa y depredadora) sobre todo lo social, institucional y público –también sobre la universidad pública - es más proclive a interrogantes ominosos que a horizontes despejados más humanos, más socialmente justos, más democráticos.

Ahora no está en juego tan sólo el futuro de la innovación educativa, sino también el de la universidad como institución de creación de conocimiento y de formación digna de profesionales y ciudadanos. Lo que está en juego, en realidad, no es sólo el EEES, sino, bien lo estamos comprobando cada día, el mismo modelo social y político, además obviamente que económico, de la Unión Europea como tal: la realidad de las dos Europas ha dejado de formar parte de especulaciones para tener, ya mismo, visibilidad en dolencias sociales, laborales y personales, en primas de riesgo y vulnerabilidad que aquejan más o menos a los países. Es posible que nunca como en estos tiempos tengamos la ocasión de comprobar efectivamente que las reformas y la innovación educativa no pertenecen sólo al campo de lo escolar. Las estructuras y las prioridades socioeconómicas, las relaciones de poder y el equilibrio o lo contrario entre los sectores más poderosos y el resto de la sociedad, la palabras y los discursos sociales que logren afirmarse para establecer los relatos prevalentes de qué está sucediendo, a qué se debe y qué decisiones pueden y deben ser tomadas, van a ser parte de los escenarios en los que se definan cambios y se hagan posibles, o imposibles, determinadas maneras de interpretarlos.

La ingenuidad pedagógica, que nunca fue buena consejera para entender y llevar a cabo las ambiciones educativas legítimas y largo tiempo sostenidas, va a quedar seguramente mucho más desacreditada que antaño en las nuevas condiciones que están surgiendo. Sería objetable, no obstante, abogar por refugiarse en cuarteles de invierno hasta que el temporal escampe. Quizás, al lado de la lucidez crítica, la resistencia y las movilizaciones sociales en contra de las amenazas y derribos de tantos derechos justos logrados, hayan de ir de la mano con el refuerzo colectivo de las instituciones que todavía tenemos y que, sin duda, habrá que fortalecer y transformar echando mano de los valores, las ideas y las prácticas que sean necesarias. Está fuera de mi alcance enunciar, ni siquiera sucintamente, la agenda de trabajo, pero ello evita apuntar algunos de sus capítulos.

En primer lugar, ya que, por las razones expuestas y por otras pasadas por alto, la reforme corriente del EEES es sólo una de las posibles, habrá que acometer tareas que lleven a discutir, deliberar y fundamentar otros cambios alternativos y mejores. En buena medida, quizás sería el momento de reflexionar y pensar conjuntamente cuáles han de ser los cambios sustantivos y estratégicos necesarios para una formación universitaria sin desmemoria ni descrédito insulso de la mejor tradición cultural del pasado, sin que ello lleve a defender numantinamente inercias y rutinas injustificables. Como se dice, una buena parte de este cometido ha de ser expresamente discursivo: son determinadas palabras y

justificaciones gerenciales, mercantiles, burocráticas las que rigen en el ruedo, y han de ser contestadas y suplantadas por otras mejores, más sólidas en lo cultural, más decididas en lo que ha de ser hecho, más abiertamente políticas en hacia donde ir y cómo hacerlo. No será suficiente con denunciar la hegemonía del vendaval neoliberal, sino que será preciso además construir otro alternativo, ya que para ello contamos con sólidas razones éticas y sociales, culturales y pedagógicas.

En segundo lugar, habrá que seguir hablando de la innovación en la docencia y los aprendizajes universitarios, pero cuidando con esmero lo que queremos significar con las palabras que hablen de ella, los significados y contenidos que haya de tomar en consideración, los referentes morales y estratégicos con los que promoverla, los ideales y los principios a los que obedezca. Yendo incluso más allá de las expresiones nominales (lo técnico, reflexivo y crítico puede llegar a operar como fórmulas hechas y huecas), la innovación por pensar y hacer posible no será buena si elude o desprecia los contenidos, el valor intelectual y el rigor cultural de la formación de futuros profesionales. Es ésta reclamación algo que sencillamente es de sentido común. Al ponerla en un primer plano, no se quiere menospreciar, ni mucho menos, la importancia de los métodos, de las relaciones pedagógicas con el alumnado o el afán de sacar provecho de viejos y nuevos medios didácticos, sin tampoco la reflexión debida sobre los aprendizajes a desarrollar, se denominen como se quiera (competencias u otras palabras), siempre que se haga con rigor y honestidad intelectual. La enseñanza ha de ser motivadora e interesante, pero no complaciente con la cultura de la irrelevancia y trivialidad. El saber, la comprensión profunda, el dominio de los grandes conceptos, modelos y explicaciones teóricas, nunca debieran ser dejados al margen en una formación innovadora que haga posible, en acertada expresión de Hernández (2011), encuentros fructíferos ente el saber, los sujetos y los deseos. Ni vaciado cultural de la docencia universitaria, ni empeños ciegos en que transmitir contenidos relevantes y valiosos para la academia, pero incomprensibles, sin sentido ni provecho para nuestros y nuestras estudiantes.

En tercer lugar, hoy se sabe que no es imaginable una enseñanza y aprendizaje innovadores y transformadores sin sujetos (docentes) capaces de imaginarlo y pensarlo, dispuestos a desarrollar ideas y capacidades pertinentes, sin hacer del ejercicio de la docencia un campo propio de creación y desarrollo de conocimiento. No son las reformas como directrices y regulaciones las que cambian ideas, actitudes y prácticas, sino el profesorado que llega a conferir sentido y propósito a ese empeño, que lo inscribe en opciones de ética profesional y que, también en ese terreno, intentan labrarse una identidad docente que, además de ser la expresión de responsabilidad social (formación de la ciudadanía), también constituye un espacio singular de expansión y desarrollo no sólo profesional sino también personal. La renovación pedagógica auténtica y digna puede ser beneficiosa para los docentes (es penoso enseñar sin sentido y gozo); y quizás sólo aquellos que así la vivan y la entiendan, pueden pasar a las nuevas generaciones el gusto por el conocimiento y el aprendizaje que necesitan y al que tienen derecho.

En cuarto lugar, también se sabe que la innovación necesaria no es una tarea de titanes aislados del mundo ni separados de los demás. La formación debida del alumnado pasa, además de por cada uno de sus docentes, por equipos, departamentos, titulaciones “inteligentes”. No son verosímiles sin tiempos y espacios compartidos en los cuales establecer y reforzar vínculos intelectuales y sociales, crear valores, aspiraciones y conocimientos compartidos, reflexionar e investigar conjuntamente sobre contenidos, métodos, relaciones y aprendizajes a ir logrando con el alumnado, por, como se ha dicho más arriba, praxis conjuntas, con sentido del realismo según las posibilidades ambientales y sin tirar la toalla antes condiciones adversas. Aunque las denominadas “comunidades profesionales de aprendizaje” son, hoy por hoy, un sueño lejano, quizás, como un horizonte, también pudieran servir para discutir y concertar hacia dónde ir, cómo ir haciendo trayectos y tratar de aprender acerca de sus posibles sentidos y márgenes de posibilidad en la docencia universitaria.

Finalmente, hoy también se sabe que los cambios y la mejora en condiciones de los sistemas escolares, de los centros y las aulas (de lo que en esos espacios ocurre y los habitantes que los pueblan) pasan con visiones y políticas sistémicas, no por parches. La arquitectura de la praxis de la que más arriba se habló circula en varios planos, que han de ser complementados sin rigideces, aunque también sin incoherencias. Apuntando en esa dirección, Fullan (2011) ha identificado cuatro fuerzas erróneas (políticas de palo y zanahoria obsesionadas con la regulación y el control, énfasis en sujetos individuales, fascinación por la tecnología y estrategias fragmentadas) y cuatro fuerzas alternativas y facilitadoras (construcción de capacidades personales e institucionales, potenciación de respuestas y acciones colegiadas, énfasis en la enseñanza y aprendizaje como núcleo central, visiones y actuaciones sistémicas, en todo el sistema, políticas y administradores, centros, liderazgo y profesorado, en beneficio de todo el alumnado).

Los registros tocados hasta el momento por Bolonia, de acuerdo con ello, estarían yendo por una mala dirección. No hay alternativas expeditivas, pero las cuatro fuerzas indicadas (a las que de una u otra manera se ha hecho mención a lo largo del texto) merecen formar parte de la agenda a discutir y trabajar. Añadiendo, eso sí, que las arquitecturas de las prácticas innovadoras también tienen raíces más allá de los sistemas escolares, del universitario en particular. Seguramente, las mejores lecciones aportadas por las teorías del cambio en tiempos de bonanzas, habrán de ser interpretadas y reconstruidas a la vista del devenir incierto de la crisis que nos atenaza y, desde luego, de lo que colectivamente seamos capaces de hacer para que no se lleve todo por delante.

Referencias

- Altrichter, H., & Elliot, J. (Eds). *Images of educational change*. Philadelphia: Buckingham.
- Apple, M. (2002). *Educar como dios manda*. Barcelona: Paidós.

- Ball, S. (2004). *The Routledge falmer reader in education policy and politics*, London: Routledge.
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Internacional de la Educación*. V Congreso Mundial (www.ei-org).
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top (www.mckinsey.com).
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bautista Martínez, J. M. (Ed.) (2012). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior. Un análisis crítico. *Rev. Educaçao Temática Digital*, (9), 68-94.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5) 649-665.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- COM (2003). *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas (http://www.mec.es/universidades/ees/files/Universidades_Europa_Conocimiento.pdf)
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: MacMillan.
- Duclert, V. (2006). *Reforme des universités y de la recherche. Un échec annoncé* (www.laviedesidées.fr)
- EC (2012). *The european higher education area in 2012: Bologna process. Implementation report* (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2006). *El espacio europeo de educación superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE/DM.

- Escudero, J. M. (2012). La elaboración de las titulaciones universitarias en el contexto del EEES: Condiciones, procesos, resultados e interrogantes. In J. M. Bautista Martínez (Ed.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, X. (2010). *Mercantilización y precarización del conocimiento, en la universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Edu Factory y Universidad Nómada, Navarra: Gráficas Lizarra.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos desafíos del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2010). *All systems go*. California: Corwin.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole systemic reform*. Centre for Estrategic Education. Seminar Series. Paper 204. (www.cse.edu.au).
- Fundación BBVA & IVIE (2012). *La mejora de la universidad* (www.fbbva.es).
- Giroux, A. (2006). *Le pacte faustien de l'université*. Montreal: Liber.
- González, M. T. & Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- González, M. T., Escudero, J. M. Nieto, J. M., & Portela, A. (2011). Coordinadas y referentes para la renovación organizativa de los centros. In M. T. González (Coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.
- Hargreaves, A. (Ed.) (1997). *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria: ASCD.
- Hernández, F. (Coord.). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Universitat de Barcelona; Indagat, Reuni+d (<http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>).
- Judt, T. (2010). *Algo va mal*. Madrid: Taurus.
- Kemmis, S. (2008). Praxis and practice: Architecture in mathematics education. *Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*.
- Kemmis, S. & Smith, T. (Eds.). *Enabling praxis: challenges for education*. Rotterdam: Sense.
- Lima, L., Neves de Azevedo, L., & Mendes, A. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*. Campinas: Sorocaba, 13(1), 7-36.
- Lingard, B., & Ozga, J. (2007). *The Routledge falmer reader in education policy and politics*. London: Routledge.

- MEC (2010). *Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Secretaría General de Universidad.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio europeo de educación: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.
- Oakes, J., & Rogers, J. (2007). Radical change through radical means: Learning power. *Journal of Educational Change*, 8, 193-206
- OECD (2001). *Schooling for tomorrow. What schools for the future*. Paris.
- Sousa Santos, B. (2011). La universidad europea en la encrucijada. *El Viejo Topo*, 274.
- Trillo, F. (2005). El espacio europeo de educación superior: Dilemas, incertidumbres y perversiones. (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/21486>).
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. Paris
- Young, M. (1971). *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan.
- Zabalza, M. A. (1999). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Gestão da qualidade e inovação no Ensino Superior

Título:

¿El objetivo de los sistemas de garantía de calidad es mejorar la calidad de los estudios universitarios? Aseguramiento y mejora de la calidad

Autor/a (es/as):

Royo, Javier Paricio [Universidad de Zaragoza]

Resumo:

Aún con grados diversos de madurez y asentamiento según los países, podemos decir que la implantación de sistemas de aseguramiento de la calidad en las universidades europeas es ya una realidad. Nacidos casi siempre como una demanda del Espacio Europeo de Educación Superior y el reconocimiento mutuo entre países, responden sobre todo a la exigencia de los gobiernos de monitorizar, controlar o coordinar unas universidades ahora demasiado importantes para la economía de las regiones, tanto por su impacto en la capacidad de innovación y desarrollo, como por su coste en un escenario de masificación de la educación superior.

Sin embargo, desde el mismo inicio del proceso, se han acumulado las críticas sobre la ineficacia de estos sistemas para impulsar una calidad real de los estudios universitarios. Es habitual hablar de una disociación entre los procesos académicos de mejora e innovación y los sistemas de aseguramiento de la calidad, habitualmente conducidos por técnicos. Desde la parte académica, los sistemas de calidad son casi siempre vistos como imposiciones extrañas meramente burocráticas, sin apenas incidencia real sobre la calidad de los cursos. La cuestión es si es posible pensar en sistemas de calidad eficaces desde el punto de vista de la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje. ¿Es posible compatibilizar en un mismo sistema las demandas externas de aseguramiento y rendición de cuentas con los procesos internos de innovación y mejora?; ¿qué cualidades deberían tener los sistemas de calidad para afrontar los problemas académicos y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes?; ¿cuál debería ser el papel de las instancias externas -agencias, gobiernos- para promover estos procesos de mejora internos en las universidades? En estos momentos de implantación de los sistemas de aseguramiento de la calidad resulta de vital importancia responder de forma adecuada a la pregunta formulada por Harvey y Newton en 2007: "¿Qué tiene que ver el aseguramiento de la calidad con la calidad de la educación superior?"

“¿Ha llegado el momento de reemplazar el aseguramiento de la calidad por la mejora de la calidad?”, se preguntaban Harvey y Newton (2007), tras cuestionarse las relaciones entre los sistemas de aseguramiento de la calidad y la calidad real de los programas de educación superior. Estos autores señalan que posiblemente los sistemas de aseguramiento están primando la obediencia y el control y

perjudicando el impulso interno hacia la mejora de la calidad de lo que los estudiantes viven dentro de las aulas y centros universitarios. La cuestión de la relación entre las políticas de aseguramiento externo de calidad y los procesos de innovación y mejora educativa internos es extraordinariamente compleja y las posiciones van desde los que concluyen, de forma más o menos reflexiva, que ambos sistemas se refuerzan mutuamente a quienes, como Harvey y Newton o Westerheijden (2007) o Biggs (2001), opinan que el aseguramiento se ha disociado de la vida interna de las universidades y se ha convertido en un juego burocrático conducido por técnicos especializados, expertos en sortear los controles externos.

La dialéctica entre aseguramiento externo y mejora (interna) de la calidad ha sido un tema recurrente de reflexión desde el mismo origen de los sistemas de calidad universitarios (cf., por ejemplo, los trabajos de Vroeijenstijn 1990, 1992, 1995, con títulos tan expresivos como “Control oriented versus improvement oriented quality assessment” o “External Quality Assessment: Servant of Two Masters?”). La exigencia de calidad nunca ha sido ajena a las universidades, pero ésta ha sido interpretada casi siempre como “calidad intrínseca”, o calidad en los conocimientos de un disciplina (Cidad, 2004, p. 651) y gestionada mediante autoregulación dentro de cada institución o colectivamente dentro de la comunidad académica (Brown, 2004, p. 3). La imposición desde instancias externas de procedimientos de aseguramiento de la calidad, muy diferentes en sus fines y procedimientos a los tradicionales, es un fenómeno relativamente nuevo, surgido en los primeros años de la década de 1990 y generalizado en toda Europa a partir de la década del 2000. Hasta entonces las universidades habían gozado de un prestigio de excelencia que hacía impensable un control de calidad externo (Harvey y Green, 1993).

Estos sistemas de aseguramiento de la calidad tienen, ya desde su origen, el objetivo claro de obtener de las instituciones de Educación Superior la rendición de cuentas periódica de su trabajo y asegurar el cumplimiento de unos criterios y umbrales mínimos de calidad en determinados aspectos de la actividad académica (muy diversos y cambiantes según lugares y momentos). El aseguramiento de la calidad es, por tanto, el fruto de la ruptura de la confianza *a priori* tradicional de los gobiernos en la calidad del trabajo de las universidades (Doherty, 1994; Elton 1992) y de la decisión consecuente de imponer sistemas de monitorización y control de la actividad universitaria. La reacción de la comunidad académica, con valores y una fuerte cultura propios, ha sido, naturalmente, siempre fría, cuando no abiertamente adversa a lo que se considera una ingerencia amenazante (Stensaker, 2007), lo cual tampoco es extraño porque habitualmente el aseguramiento externo ha estado ligado a algún tipo de evaluación sumativa acompañada de la correspondiente amenaza (De Miguel, 2009). Aunque algunos achacan esta reacción a la arrogancia y autocomplacencia académica (Cidad, 2004, p.650), lo cierto es que la crítica desde el interior es también en ocasiones muy consistente, particularmente cuando denuncia la escasa efectividad de estos sistemas para impulsar la calidad (interna y académica)

de los procesos de aprendizaje, y a pesar de la fuerte inversión de esfuerzo que exigen a toda la institución universitaria.

La falta de traducción adecuada a la educación superior de sistemas de gestión de la calidad procedentes de otros sectores

Una de las críticas más habituales es la falta de adecuación de los actuales sistemas de gestión de calidad a la realidad específica de la educación superior. Westerheijden (2007) resalta el sentimiento generalizado de que los sistemas de calidad implantados resultan algo ajeno a lo que los miembros de la comunidad universitaria entienden que son sus problemas y retos y describe el efecto de “inner life” (p. 81) creado en torno a los procesos de calidad, consistente en una separación entre la realidad interna de las instituciones, con sus sistemas propios de revisión y mejora de las actividades, y las obligaciones hacia el exterior impuestas por los nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad. Esta falta de aceptación e integración de los sistemas de calidad en los procesos académicos es resaltado por numerosos autores desde muy diferentes sistemas universitarios (Thune, 1997; Ewell, 2007; De Miguel, 2009; Harvey y Newton, 2007). La propia European Universities Association reconocía recientemente que en aquellos países en que los sistemas de aseguramiento de la calidad están más asentados, estos “tienden a ser vistos fundamentalmente como una carga burocrática de escasa utilidad para el desarrollo institucional” (Reichert & Tauch, 2005, p. 31). Harvey (2005) resumía perfectamente este sentimiento: “Más importante que la carga de estos procedimientos en si misma, es el sentimiento (...) de que resulta un fracaso para la mejora de los procesos en el aula. La falta de implicación de la calidad en las preocupaciones del profesorado y su estructuración como un juego o ejercicio en el cual toma parte de forma ocasional, hace que lo sientan como una carga sin sentido” (p. 272).

Discernir las causas de esta brecha entre los nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad y la “vida interna” de las universidades y sus procesos educativos, resulta de gran importancia. Se corre el riesgo no sólo de que el enorme esfuerzo de implantación de los sistemas de calidad en las universidades se pierda definitivamente en procesos burocráticos, convertidos en un fin en si mismos y sin efecto sustancial sobre la calidad real de las titulaciones universitarias, sino de que incluso estos sistemas acaben por perjudicar los procesos de innovación y mejora (Craft, 1994) y produciendo una desprofesionalización académica (Trow y Clark, 1994).

Desde mi punto de vista, el hecho de que estos sistemas de aseguramiento de la calidad fueran impuestos desde el exterior ha traído consigo, no sólo un cierto rechazo a priori de la comunidad académica, sino, sobre todo, que no se haya realizado una traducción adecuada de los conceptos y esquemas de la gestión técnica de calidad al ámbito de la educación superior (Stensaker, 2007). Puestos en marcha por técnicos de calidad formados en los sistemas creados

para otros sectores y con apenas conocimiento de la realidad de los procesos de aprendizaje y su innovación, los sistemas de aseguramiento de la calidad universitarios se han adecuado de forma insuficiente a la especificidad, complejidad y carácter contextual de la actividad educativa. De algún modo, no han conseguido traducir los conceptos y procedimientos de calidad, dándoles sentido propio y utilidad para resolver los retos reales de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Como señala Harvey (2005), “*los diversos procesos de revisión de la calidad establecidos nunca fueron diseñados para preguntarse por las cuestiones fundamentales*” (p. 271).

El propio nombre adoptado habitualmente de *Sistemas de aseguramiento de la calidad* o *Sistemas de garantía de la calidad* denota la concepción o definición de calidad que ha sido predominante en la implantación de estas estructuras. La calidad entendida como *aseguramiento* está basada en dos elementos fundamentales:

- en primer lugar, unas especificaciones (criterios, estándares, procedimientos o previsiones de un proyecto), considerados umbrales de calidad para la aceptación del proceso o producto;
- en segundo lugar, la monitorización continua del proceso en todos sus puntos para *asegurar* el cumplimiento de esas especificaciones y los resultados planificados.

En definitiva, calidad como cumplimiento de lo especificado, lo que Harvey y Green (1993), en su célebre clasificación de las definiciones de calidad, denominaron calidad como *perfección o ausencia de error*.

Esta lógica de *aseguramiento* encaja bien con los objetivos de los implicados externos a las instituciones universitarias (fundamentalmente gobiernos, administraciones educativas y agencias de calidad), preocupadas con la armonización del sistema universitario (particularmente en Europa), la comprobación de su eficiencia en términos cuantitativos y la garantía de unos criterios y umbrales mínimos en los que fundamentar la confianza y el reconocimiento mutuo. Y, sin duda, este planteamiento de *aseguramiento* de unos umbrales y especificaciones ha impulsado aspectos valiosos relativos a la transparencia, organización y planificación de la actividad universitaria.

Pero esta lógica de *aseguramiento* es mucho más dudosa cuando se trata de impulsar la mejora continua y hacer frente a los retos de calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En un ámbito tan complejo y contextual como es el educativo, es difícil, e incluso puede ser contraproducente, intentar establecer unas especificaciones y criterios de calidad suficientemente explícitos y determinados como para ser objeto de monitorización y aseguramiento.

Para comenzar, los propios objetivos educativos resultan mucho más difíciles de determinar y de medir. La transformación que un estudiante logra en su paso por una titulación se resiste siempre a ser reducida en forma de unos resultados planificados, medibles y asegurables. En los sectores industriales y de servicios donde surgen los sistemas de calidad, el resultado deseado puede ser especificado de

forma explícita y precisa, y por lo tanto monitorizado y asegurado del mismo modo. Pero esa precisión no es posible casi nunca en el ámbito educativo (Sadler, 2009). El movimiento internacional hacia la especificación de resultados de aprendizaje concretos en cursos y titulaciones o la fijación de estándares académicos de referencia para garantizar el reconocimiento mutuo tiene unas limitaciones reconocidas por numerosos autores. Cualquier persona implicada en profundidad en la calidad de la docencia y el aprendizaje sabe que lo especificado en los resultados de aprendizaje sólo cubren una parte de lo que realmente logra el estudiante en un buen curso y que la evaluación tan sólo logra verificar una parte de esos resultados de aprendizaje planificados. Es decir, en buena medida, lo que se logra dentro de los buenos cursos queda fuera del sistema. La calidad educativa, en lo relativo a objetivos y resultados, tiene que ver con transformaciones cognitivas y personales que difícilmente pueden verificarse y asegurarse. Y cuanto mayor es la calidad del curso, más profundas son esas transformaciones que escapan a la monitorización y a la determinación en forma de resultados de aprendizaje. Así que el aseguramiento de la calidad encuentra unas limitaciones enormes cuando se trata de determinar y *asegurar* los logros de los estudiantes.

Si la calidad de los resultados son difíciles de especificar y medir, no menos complejos y difíciles de determinar y verificar son los criterios fundamentales para un proceso educativo de calidad. La calidad e intensidad de la interacción entre profesores y estudiantes, el grado de colaboración positiva entre éstos, la calidad del *feedback* o evaluación formativa, la medida en que las expectativas y los criterios de evaluación son claros y compartidos, el grado de orientación hacia el aprendizaje profundo de actividades y evaluación, la capacidad de implicación del reto académico, o incluso la pasión y el entusiasmo del profesorado, por citar tan sólo algunos aspectos que la investigación ha señalado como determinantes de una enseñanza o aprendizaje de calidad, pueden ser difícilmente objeto de especificación y monitorización.

En definitiva, la lógica del aseguramiento, eficaz sin duda, en otros sectores de actividad, tiene unas limitaciones evidentes en el terreno educativo, en la medida en que difícilmente es posible especificar y asegurar la calidad de algo tan complejo y contextual como “la experiencia del estudiante en la universidad, que sabemos que es lo que marca la diferencia” (Pascarella, 2001, p. 21).

Tan habitual como el reproche por parte del profesorado de que el sistema de calidad se desentiende de la calidad real, es la recriminación por parte de los técnicos de las unidades de calidad universitarias de que el profesorado no se implica en los sistemas de calidad. Posiblemente, cada uno tiene su razón. Quizás la clave resida en distinguir con precisión la garantía de calidad, con su lógica de aseguramiento, de la calidad propiamente dicha, y su lógica de innovación, creatividad y mejora continua. Cada uno de ellos obedece a objetivos diferentes y sigue lógicas distintas. Analizar los objetivos propios y los límites de cada uno de los dos planteamientos puede resultar la mejor vía para armonizarlos y construir un equilibrio productivo entre ambos.

El objetivo de los sistemas de aseguramiento de la calidad no es la calidad, sino la confianza de los implicados externos

Desde mi punto de vista, es un error pensar que el objetivo de los sistemas de aseguramiento de la calidad es mejorar la calidad de las titulaciones.

La mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje tan sólo puede hacerse internamente desde la implicación personal del profesorado en un proyecto educativo que, de algún modo, le pertenece. La lógica del aseguramiento, con sus especificaciones dictadas desde el exterior y ajenas a los contextos específicos y sus procesos de monitorización impuestos y amenazantes, no pueden crear las condiciones necesarias para la mejora de la docencia. De hecho, como han señalado algunos autores, pueden ser incluso contraproducentes y estar provocando la irresponsabilidad, la desmotivación y desprofesionalización del profesorado (Craft, 1994; Biggs 2001; Trow y Craft, 1994; Newton, 2002).

Los grandes objetivos que, desde mi punto de vista, debe cubrir el aseguramiento de la calidad han sido descritos previamente (Paricio, 2011b) y se pueden sintetizar en cuatro grandes puntos:

1. Velar por la validez y reconocimiento social de los títulos universitarios mediante el aseguramiento de los estándares mínimos de exigencia y de recursos humanos y técnicos.
2. Asegurar que las instituciones de educación superior son organizaciones fiables y responsables, tanto en su información pública, como en la previsibilidad de sus actuaciones y el cumplimiento de sus obligaciones.
3. Garantizar la rendición de cuentas de las instituciones y de los estudios implantados, haciendo públicos procesos, evaluaciones, inversiones y resultados como parte fundamental de su responsabilidad social.
4. Asegurar que las instituciones y las unidades responsables de los estudios tienen implantados mecanismos de evaluación y mejora continua de sus procesos educativos, así como disponen de condiciones de soporte para la actualización y la innovación educativa.

En definitiva, el aseguramiento de la calidad tiene su origen en la exigencia externa y su misión es generar la confianza necesaria en esos implicados externos. Esa confianza se genera fundamentalmente en la transparencia (de la organización, la planificación, los procesos y los resultados) y en la previsibilidad de la actuación de la institución y sus individuos (cumplimiento de lo especificado en su planificación y sus procedimientos, capacidad de respuesta adecuada ante situaciones imprevistas y cumplimiento de las normativas y requerimientos externos). Es decir, rendición de cuentas y garantías para los implicados.

Dentro de ese objetivo de transparencia y rendición de cuentas, es posible incluso asegurar que existen los requisitos previos necesarios para la mejora. Pero la lógica del aseguramiento es extraña al proceso mismo de innovación y mejora. El intento de extender el objetivo del sistema de aseguramiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje se enfrentará, desde mi punto de vista, a todo tipo de dificultades técnicas y problemas de validez y no ayudará a potenciar los procesos de innovación y mejora de la calidad de la experiencia y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La experiencia en este sentido, desde que a principios de la década de 1990 se comenzaron a implantar los sistemas de aseguramiento, es ya abrumadora en casi todos los sistemas universitarios (Harvey, 1997, 2002, 2005; Harvey y Newton, 2007; Newton, 2000, 2002; Vroeijenstijn, 1990, 1992, 1995; Westerheijden, 2007; Frederiks, Westerheijden y Weusthof, 1994; De Miguel, 2009; Ewell, 2007). John Biggs (2001) es tajante al describir los límites de lo que él denomina como *aseguramiento de la calidad retrospectivo* frente al *aseguramiento de la calidad prospectivo* (la denominación subraya el carácter que el aseguramiento de la calidad tiene de evaluación sumativa de lo ocurrido frente a la orientación hacia el futuro propio de los procesos de innovación y mejora educativa). Para la primera señala que su “agenda es gerencial, con la rendición de cuentas como primera prioridad; los procedimientos son top-down y burocráticos” y “a pesar de la retórica, no están funcionalmente centrados en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino en cuantificar algunos de los presuntos indicadores de buena enseñanza y buena gestión y llegar a algún tipo de decisión relacionado con la relación coste-beneficio” (p. 222). Frente a esto, el *aseguramiento prospectivo* se ocupa realmente de la calidad de la enseñanza-aprendizaje y de su actualización y mejora continua.

La calidad sólo se construye desde los procesos de innovación y mejora. Las condiciones que favorecen estos procesos

La innovación es un proceso de cambio deliberado y planificado dirigido hacia la mejora (Hannan y Silver 2002). La mejora de los procesos educativos implica un cambio en la forma de trabajo de estudiantes y profesores conducido por el propio profesorado tomando como referencia determinadas teorías o experiencias previas. Se trata de un cambio motivado y llevado a cabo desde el interior. Aunque pueden existir presiones o impulsos externos para el cambio, para que éste se produzca de forma real debe ir precedido de un cambio personal de perspectiva que abre una cierta crisis interna en la que se cuestionan las formas actuales de hacer y conduce a la búsqueda de alternativas adecuadas al contexto. Esta adecuación contextual –que tan sólo el profesorado directamente implicado puede realizar- es el requisito previo para que cualquier proceso de cambio represente realmente una mejora.

En definitiva, no es posible *asegurar* la innovación. La capacidad innovadora surge tanto de la implicación y la autonomía como de la creatividad y capacidad crítica personal. Pero no es una

cuestión meramente individual. Se alimenta tanto de la cultura y el liderazgo institucional, de su soporte y reconocimiento, como de un marco apropiado de modelos de calidad y proyectos educativos bien definidos.

De forma sintética, podemos sistematizar los factores que alimentan la capacidad innovadora en seis grandes puntos:

1. Liderazgo e implicación institucional. Cultura institucional favorable a la innovación educativa, reconocimiento y soporte

“Sin el compromiso de quien ostenta el liderazgo, las iniciativas aisladas o individuales para crear o mejorar la creatividad institucional no tendrán éxito” (EUA, 2007, p. 11). La actitud de los gestores de la institución hacia la calidad y la innovación educativa supone la condición sine qua non para que los procesos innovadores produzcan cambios profundos y estables en las titulaciones universitarias. La determinación institucional en esta materia opera en un doble sentido: por un lado, genera las condiciones de reconocimiento, formación, soporte, visibilidad y cultura favorable que impulsan y hacen posible la innovación; por otro, crean las estructuras y procedimientos necesarios para la institucionalización de los cambios que la innovación genera cuando éstos están suficientemente maduros. La innovación docente se ha desarrollado tradicionalmente en las universidades en un clima adverso, a pesar de la presencia de programas de incentiación y de planes de formación continua del profesorado. El principal obstáculo surge de una falta de valoración de la docencia, arraigada en la cultura universitaria, que conlleva un menosprecio latente ante todas las actividades relacionadas con la calidad y la innovación en los procesos de aprendizaje y una resistencia a los cambios en un terreno en el que se juzgan innecesarios (De la Cruz y Pozo, 2003, p. 153).

2. Implicación personal y autonomía

La implicación institucional tan sólo crea las condiciones previas que alimentan el impulso hacia la innovación (EUA, 2007). El proceso innovador requiere para los que la protagonizan un esfuerzo doble. Por un lado, se trata siempre de procesos que requieren una dedicación intensa que se suma a las obligaciones habituales. Pero, además, exige la renuncia a materiales y formas de trabajo ya probados y trabajados y la inmersión en retos y procedimientos nuevos en los que se carece de experiencia y que generan dosis considerables de incertidumbre. Esta doble exigencia requiere para ser asumida una implicación personal, tan sólo posible si está acompañada de un fuerte sentimiento de pertenencia, de responsabilidad personal sobre el proyecto que se trata de mejorar. Este sentido de responsabilidad sólo es posible cuando existe un margen de autonomía suficiente en la gestión y decisión del proyecto (ya sea, asignatura, curso o titulación completa).

3. Existencia de un proyecto bien definido y atractivo, sentido como propio

Tan importante como la energía innovadora y el contexto apropiado que lo alimenta es la canalización de los retos y esfuerzos relacionados con la innovación en un marco bien definido por unos objetivos claros y compartidos, una evaluación rica y profunda y unos procedimientos de trabajo establecidos. Uno de los problemas tradicionales de la innovación ha sido su carácter de iniciativas aisladas, reducidas al entorno de una única asignatura desconectada del resto de la titulación y sin una evaluación compartida de sus objetivos y retos. Esta situación lastra todo el potencial transformador de los procesos de innovación y mejora. Situarlos en el marco de un proyecto de titulación –la unidad educativa por excelencia- coherente, compartido, coordinado y evaluado en su conjunto resulta la vía más efectiva para dotar de relevancia a estos procesos innovadores y abre la puerta a la necesaria institucionalización de aquellas experiencias innovadoras que se hayan revelado valiosas. El logro de situar el proyecto compartido de titulación como referencia fundamental de los procesos de innovación requiere una traslación de parte de ese sentimiento de responsabilidad personal desde las asignaturas hacia el estudio en su conjunto.

4. Modelos de calidad actualizados y ricos sobre los procesos de aprendizaje

La innovación tiene su origen en un replanteamiento de la práctica actual que surge de la detección de problemas o de un cambio de perspectiva provocado por la confrontación con experiencias alternativas o con teorías que cuestionan o revisan las ideas previas del profesorado. La formación del profesorado tiene precisamente esa función fundamental de provocar la reflexión crítica. La disponibilidad y cercanía a experiencias que sirvan de referencia, los programas de formación, la cultura docente ambiental o los documentos de referencia (institucionales, departamentales o de otros organismos) constituyen elementos directores de primer orden. La riqueza y actualización de estas referencias, la cualidad de que estén basadas en investigaciones educativas sólidas, es la mejor garantía de una buena orientación de los proyectos innovadores.

5. Evaluación formativa

El aseguramiento de la calidad está basado en indicadores o evaluaciones objetivas que le permiten establecer juicios sobre el grado de cumplimiento de unos criterios especificados previamente. Esta lógica no sólo es difícil que impulse la mejora de la calidad, sino que puede lastrarla. Para servir de punto de partida de la innovación la evaluación ha de ser formativa y esto significa

- que esté libre de la amenaza de sanción,
- que sea compartida, participada o realizada directamente por los evaluados (autoevaluación),

- que esté bien contextualizada en la situación del curso o la titulación que es objeto de mejora,
- que sea cualitativa y rica desde el punto de vista de la información que proporciona, aunque no cumpla los requisitos formales propios de la evaluación sumativa,
- y que tome como referencia para sus conclusiones la propia situación previa de aquello que evalúa y no unos criterios o estándares externos y descontextualizados.

Este tipo de evaluación formativa tiene la capacidad de motivar y orientar la innovación, así como de validarla para su estabilización y extensión como práctica docente habitual.

6. Capacidad de institucionalización de la innovación

Otra gran debilidad tradicional de la innovación proviene de su gran dependencia de los individuos innovadores y su capacidad para mantener el esfuerzo sostenido que supone una práctica diferente a la del entorno. Conseguir que la innovación sea motor de transformaciones estables y profundas requiere de una estructura y unos procedimientos que hagan posible la declaración del valor y el interés de una experiencia innovadora y la toma de decisiones sobre su incorporación como forma de trabajo establecida en esa titulación (Paricio 2011a, 2012). Este momento de institucionalización es el requisito fundamental para la consolidación y cierre del proceso innovador (Villa, Escotet y Goñi, 2007, p. 53). Esto está íntimamente ligado a la articulación del liderazgo dentro de las titulaciones de forma que exista una visión compartida de los retos de calidad que afrontan.

Conclusiones

En lo analizado más arriba queda claro la diferente naturaleza del aseguramiento de la calidad y los procesos de innovación y mejora educativa. Resulta difícil que los sistemas de aseguramiento de la calidad tal y como habitualmente han sido concebidos, sirvan para crear las condiciones favorecedoras de la innovación y la mejora que hemos señalado más arriba. Cada uno de los dos ámbitos tiene diferentes objetivos, considera aspectos distintos, surge de lugares y contextos muy diferentes, se alimenta de factores también diferenciados y obedece a lógicas de naturaleza muy diversa.

El aseguramiento es el terreno de los umbrales y criterios mínimos, el referente de la innovación y la mejora educativas es un horizonte abierto hacia modelos de calidad en permanente evolución (Paricio, 2011c). El aseguramiento se mueve de fuera a dentro y de arriba (la autoridad que diseña) a abajo (la ejecución) y su lógica es la del cumplimiento. La innovación se gesta siempre dentro (a veces en lo más íntimo, en las concepciones y creencias más personales del profesorado) y se alimenta de la experiencia, la creatividad y el pensamiento crítico. Lo establecido o el criterio firme constituye la materia prima del aseguramiento. La experimentación, la trasposición creativa, la incertidumbre

acompañan siempre a la innovación. La primera siempre tiende a homogeneizar y comparar, la segunda alimenta la divergencia, la especificidad y la adaptación al contexto propio. La primera mide y juzga (evaluación externa y sumativa), la segunda mide para avanzar (evaluación formativa, autoevaluación). En definitiva, el foco del aseguramiento se sitúa en el pasado (para juzgarlo) y el de la innovación en el futuro (para mejorarlo).

Ambos planteamientos de la calidad son absolutamente necesarios en los sistemas universitarios del siglo XXI. Sin duda el gran reto es encontrar la forma de armonizarlos de una manera más productiva de lo que ha sido común hasta el momento, equilibrando la actual predominancia de la lógica del aseguramiento en muchos países (Kristensen, 2010).

Desde mi punto de vista, en el diseño de los sistemas de calidad ha prevalecido una sobresimplificación y desconocimiento de la realidad compleja de los procesos educativos. Esto ha llevado a pensar que podían ser estandarizados en forma de criterios de calidad homogéneos y universales y que, simplemente, presionando mediante evaluaciones externas construidas en torno a esos estándares universales se mejoraría la calidad de las titulaciones. Esta actitud, ingenua o arrogante, ha conducido a un desprestigio de los sistemas de calidad en el entorno académico y a su consideración como un puro juego cuyo objetivo es sortear evaluaciones externas cuyo finalidad no se comprende (Brennan, Fraizer y Williams, 1995).

Se hace imprescindible delimitar la lógica del aseguramiento a aquellos aspectos en los que ésta puede aportar valor al sistema y que pueden ser medidos de forma suficientemente válida. Al mismo tiempo, es necesario potenciar la lógica de la innovación y mejora en los aspectos educativos cuya complejidad, carácter contextual y necesidad de implicación exigen planteamientos mucho más abiertos, internos y formativos que los propios del aseguramiento. La predominancia y la presión actual de la lógica del aseguramiento, lejos de producir una mejora en los aspectos realmente relevantes de la experiencia de aprendizaje del estudiante, puede acabar asfixiando los movimientos innovadores de las personas más implicadas en la docencia.

En mi opinión, es necesario aceptar que no será posible *asegurar* la calidad de la docencia, ni reducir su medición a unos cuantos indicadores precisos. Tan sólo es posible asegurar ciertas condiciones necesarias. Pero es el liderazgo y la determinación institucional, interna y académica, las que serán capaces de crear las condiciones que impulsen la capacidad de innovación, la creatividad y la implicación de las personas y producir cambios profundos y estables en los estudios universitarios. Desde el exterior, desde el aseguramiento de la calidad se pueden crear políticas y acciones de impulso de esas condiciones, pero no es posible crear, exigir o dirigir los procesos de mejora. Por otra parte, desde el interior es necesario comprender la nueva dimensión social y económica de la educación superior y colaborar de forma activa en la armonización del sistema y la rendición de cuentas hacia la sociedad que la sufraga.

El reconocimiento mutuo de los objetivos específicos y los límites de la lógica del aseguramiento y de los objetivos y especificidades propios de los procesos de innovación y mejora educativa, constituye, desde mi experiencia, la clave para un sistema de calidad eficaz que aporte valor a instituciones universitarias y a estudiantes. El concepto de *gestión de calidad* como término global que engloba todos los grandes planteamientos de calidad (aseguramiento de estándares, criterios y procedimientos fundamentales, rendición de cuentas a los implicados externos e innovación y mejora de los procesos internos) encaja mejor con la realidad de la educación superior y permite comprender y armonizar los objetivos respectivos.

La distinción clara entre los objetivos, condiciones y procedimientos propios de cada uno de los dos planteamientos, el reconocimiento desde el mundo académico del valor y la necesidad de la rendición de cuentas y del aseguramiento público de determinados criterios de calidad, junto con un reconocimiento adecuado de la especificidad, complejidad y diversidad contextual de la actividad educativa y su innovación, son los puntos de partida para avanzar de manera decidida hacia una cultura interna de calidad que impulse una evolución cualitativa de la universidad hacia el encuentro de las demandas cada vez más exigentes de la nueva sociedad del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Bristol: Open University Press.
- Biggs, J. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*(41), 221-238.
- Brennan, J., Fraizer, M., & Williams, R. (1995). *Guidelines on self-evaluation*. London: Open University.
- Brown, R. (2004). *Quality Assurance in Higher Education. The UK Experience Since 1992*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Cidad, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Aportación del enfoque de la Organización Internacional de Normalización (ISO). *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 647-686.
- Craft, A. (1994). Editor's Introduction. En A. Craft (Ed.), *International Developments in assuring Quality in Higher Education*. London, Bristol: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- De la Cruz, M. & Pozo, J. I. (2003). Concepciones sobre el currículo universitario: ¿centrado en los contenidos o en los alumnos? En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

- De Miguel Díaz, M. (2009). Aseguramiento versus garantía de calidad en el sistema universitario español. *Boletín de Psicología*, 97, 35-54.
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2010). Professional (Self) Regulation of Academic Quality. En D. D. Dill & M. Beerkens (Eds.), *Public Policy for Academic Quality. Analyses of Innovative Policy Instruments* (pp. 15-19). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Doherty, G. D. (1994). The concern for quality. En G. D. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp. 2-19). London ; New York: Routledge.
- Elton, W. (1992). Quality assurance in higher education: with or without a buffer. *Higher Education Policy*, 5(3).
- Ewell, P. (2007). The 'Quality Game': External review and institutional reaction over three decades in the United States. En D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Frederiks, M. M. H., Westerheijden, D. F., & Weusthof, P. J. M. (1994). Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education. *European Journal of Education*, 29(2), 181-199.
- Goodlad, S. (1995). *The Quest for Quality: 16 Forms of Heresy in Higher Education*. Buckingham: Open University Press and the Society for Research into Higher Education.
- Hannan, A., & Silver, H. (2002). *Guide to Innovation in Teaching and Learning*. York: LTSN Generic Center.
- Harvey, L. (1997). Quality is not free! Quality monitoring alone will not improve quality. *Tertiary Education and Management*, 3(2).
- Harvey, L. (2002). The End of Quality? *Quality in Higher Education*., 8(1), 5 - 22.
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1).
- Harvey, L., & Newton, J. (2007). Transforming Quality Evaluation: Moving On. En D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 225-245). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kristensen, B. (2010). Has External Quality Assurance Improved Quality in Higher Education Over the Course of 20 Years of 'Quality Revolution'. *Quality in Higher Education*, 16(2), 153-157.

- Newton, J. (2000). Feeding the Beast or Improving Quality?: Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-163.
- Newton, J. (2002). Views from Below: academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-61.
- Paricio, J. (2011a). De las iniciativas innovadoras individuales a la innovación estratégica e institucionalizada. En J. Paricio, A. I. Allueva, M. C. Agustín & F. Cruz (Eds.), *Experiencias de innovación e investigación educativa en el nuevo contexto universitario*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Paricio, J. (2011b). Tiempo de cambio: innovación y calidad en la educación superior. En J. Paricio Royo & A. I. Allueva Pinilla (Eds.), *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*. Zaragoza: Prensas Universitarias, Universidad de Zaragoza.
- Paricio, J. (2011c). Quality, Quality Assurance, Standardisation and Enhancement. The View from the Spanish Higher Education Experience. *European Journal of Qualifications*(5), 16-24.
- Paricio, J. (2012). Proyectos de innovación y mejora efectiva de las titulaciones. En J. Paricio Royo & A. I. Allueva Pinilla (Eds.), *Acciones de innovación y mejora de los procesos de aprendizaje*. Zaragoza: Prensas Universitarias, Universidad de Zaragoza.
- Pascarella, E. T. (2001). Identifying excellence in undergraduate education: Are we even close? *Change*, 33(3), 18-23.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: European University Association.
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Stensaker, B. (2007). Quality as fashion: exploring the translation of a management idea into higher education. En D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in regulation, Translation and Transformation* (pp. 99-118). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Thune, C. (1997). The Balance Between Accountability and Improvement. The Danish Experience. En J. Brennan, P. D. Vries & R. Williams (Eds.), *Standards and Quality in Higher Education*. Londres: Jessica Kingsley.
- Trow, M., & Clark, P. (1994). *Managerialism and the Academic Profession: Quality and Control. Higher Education Report No. 2.*: The Open University.

- Villa, A., Escotet, M. A., & Goñi Zabala, J. J. (2007). *Modelo de innovación de la Educación Superior*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- Vroeijenstijn, A. I. (1995). *Improvement and Accountability, Navigating Between Scylla and Charybdis: Guide for external quality assessment in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Vroeijenstijn, A. J., & Acherman, J. A. (1990). Control oriented versus improvement oriented quality assessment. En L. C. J. Goedegebuure, P. A. M. Maassen & D. F. Westerheijden (Eds.), *Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher Education*. Utrecht: VSNU.
- Vroeijenstijn, T. I. (1992). External Quality Assessment: Servant of Two Masters? En A. Craft (Ed.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference. Hong Kong 1991*. (pp. 109-131). Hong Kong: Falmer Press.
- Westerheijden, D. F. (2007). States and Europe and Quality of Higher Education. En D. F. Westerheijden, B. Stensaker & M. J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education. Trends in regulation, Translation and Transformation* (pp. 73-95). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Yorke, M. (2000). Developing a Quality Culture in Higher Education. *Tertiary Education and Management*(6), 19-36.

Investigação: Qualidade e inovação no Ensino Superior

Título:

Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes

Autor/a (es/as):

Esteves, Manuela [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]

Resumo:

Pretende-se, nesta comunicação, discutir o papel da investigação educacional na promoção da qualidade e da inovação no ensino superior em Portugal.

Tal pressupõe que comecemos por equacionar a questão mais geral da relação entre investigação (enquanto processo de construção de novos conhecimentos) e intervenção (enquanto conjunto de processos de ação que só em parte dependem do conhecimento científico existente e que implicam o trânsito do plano do conhecimento para o plano das competências docentes).

A ambiguidade do conceito de qualidade do ensino superior também nos obrigará à clarificação das acepções em que admitimos tomá-lo. Tentaremos fazê-lo em relação com os conceitos de eficácia e de eficiência.

Finalmente, tentaremos esboçar um quadro analítico da investigação educacional produzida em Portugal sobre o ensino superior, com a intenção de descortinar os seus possíveis contributos para a promoção da qualidade e da inovação no que respeita à docência e aos processos pedagógicos envolvidos na formação dos estudantes.

Palavras-chave:

Qualidade do ensino; inovação educativa; pedagogia do ensino superior; competências dos docentes do ensino superior.

Nas últimas duas décadas, assistiu-se na Europa a um surto de interesse crescente em relação ao ensino superior, por parte da investigação educacional.

Associamos esse fenómeno às novas exigências que a sociedade coloca ao ensino superior em que avulta o propósito de este ser uma pedra angular na construção de uma sociedade do conhecimento, ou seja, uma sociedade em que o conhecimento científico, tecnológico e humanístico passa a ser a principal força produtiva. Sob a égide do neoliberalismo triunfante, e do modo como este promoveu uma certa forma de globalização, o conhecimento passou a ser visto como uma mercadoria e apreciado segundo o seu valor de mercado. A venda de conhecimentos novos (traduzidos por exemplo em patentes industriais) e de conhecimentos usados (através de formações crescentemente pagas pelos estudantes em instituições

privadas com fins lucrativos e mesmo em instituições públicas onde antes o acesso era gratuito ou quase) inscrevem-se nessa lógica do conhecimento visto como mercadoria.

As vantagens e os riscos que impendem sobre o ensino superior (que continua a ser um espaço fundamental de criação de novos conhecimentos em todos os países) diante da aliança cada vez mais forte que ele estabelece com a economia de recorte neoliberal e com a sociedade estão no centro de numerosos estudos e reflexões. Como em quase tudo na vida, há prós e contras. O exame destes problemas tem merecido a atenção a partir de ângulos tão diversos como: o das políticas nacionais e internacionais de ensino superior; o do financiamento das instituições (crescentemente pressionadas para produzirem conhecimentos vendáveis e, por essa via, se autofinanciar); o da filosofia da educação (discutindo os valores contraditórios associados à formação, e os dilemas sobre o lugar do humano nas instituições superiores e sobre a tensão conhecimento desinteressado versus conhecimento como produto mercantil); o do currículo, da ideologia que ele transporta, dos meios pelos quais se constrói, dos conteúdos que privilegia; o dos processos de ensino – aprendizagem e das pressões a que estão sujeitos no sentido da inovação e da melhoria da qualidade; o dos docentes, do seu profissionalismo e da sua profissionalidade onde a formação especializada aparece como factor de primeira grandeza mas também de alguma perplexidade.

Foi precisamente este último foco - o dos docentes e das suas competências pedagógicas - que escolhemos para o articular com o desenvolvimento do conhecimento científico sobre ensino superior.

O que entender por qualidade do ensino superior?

O conceito de “qualidade” que se tornou recorrente até à sociedade em todos os tipos de discurso, o político, o económico, o da gestão e do *management*, o da administração pública, não podia deixar de invadir os territórios da educação. E, contudo, poucos conceitos poderão ser citados como rodeados de tão grande ambiguidade como este o é.

De facto, quando alguém pretende definir seja em qual das áreas for, o que é que pretende significar quando fala em qualidade, cedo percebemos que essa definição depende:

Dos valores filosóficos, sociológicos, políticos que o intérprete perfilha e que são vertidos nas finalidades, metas e objectivos que esse sujeito atribui à área sobre a qual fala.

Dos conhecimentos científicos que o interprete da qualidade assume que devem ser criados e/ou investidos na ação.

Da relação que o intérprete da qualidade defende que deva existir entre a esfera de ação a que se reporta e a sociedade e que pode ir do divórcio total à colaboração e à dependência de interesses sociais imediatos (seja da sociedade próxima seja da sociedade à escala mundial).

Dos modelos organizacionais que o intérprete da qualidade tem como mais adequados ao funcionamento de

um dado tipo de instituição (maior ou menor autonomia, maior ou menor democraticidade interna, maior ou menor participação na tomada de decisões).

Dos conhecimentos técnicos do intérprete sobre como avaliar, num dado quadro de referentes ou face a um dado referencial os dados da realidade em avaliação.

Se olharmos especificamente para a educação superior, é possível encontrar dentro e fora das universidades pessoas que defendem estas como “templos do saber desinteressado”, do culto do amor ao saber, onde professores e estudantes se envolvem no progresso de uma formação geral ampla mas suas ambições de promover todas as potencialidades de humanização dos sujeitos que a posse do conhecimento possa proporcionar. Acusados, nos tempos que correm, de serem utópicos e idealistas, irrealistas, anti-pragmáticos, e mesmo, prejudiciais às instituições, e intelectualmente arrogantes, os partidários desta concepção de universidade (a que alguns autores chamam a universidade liberal) existem e persistem em influenciar os fins que cada instituição prossegue.

Ao lado destes, temos outros cujo ideal de universidade é o que arranca com Humboldt, na Alemanha, no séc. XIX – a universidade de investigação, ou seja, uma entidade cuja missão principal ou exclusiva é a de criar novos conhecimentos por via da investigação científica, em que todos, professores e estudantes (se não tiverem já sido substituídos pelas categorias de investigadores seniores e juniores) se devem envolver. O prestígio social de que a ciência goza espelha-se no modo como os rankings mundiais das universidades são atualmente construídos e que levam a que, sem surpresas, os lugares cimeiros dessas listas sejam ocupados sistematicamente por universidades deste tipo. Elas têm um efeito de “modelo” avassalador sobre todas as outras por se pensar que representam a máxima qualidade, sem se cuidar de perceber que aquelas universidades que dividem os seus recursos por um maior número de missões não podem concorrer com elas no exclusivo terreno da investigação, sobretudo na quantidade produzida.

Finalmente, para outros ainda, o tipo de universidade pretendido é o da prestadora de serviços de educação e formação em linha com as necessidades sociais de quadros altamente qualificados. A formação profissional tanto inicial como ao longo da vida é a finalidade predominante, podendo secundariamente surgirem parcerias escola – empresa, para melhorar a organização e a especialização do trabalho. Nos casos extremos, a função de investigação não existe neste tipo de entidades, levando ao questionamento da legitimidade de uma tal opção sem perda do estatuto de “universidade” de que a criação de novos conhecimentos deveria ser o primeiro elemento definidor.

É possível, como já acima referimos, encontrar casos em que as universidades se definem apenas por um destes modelos, mas estamos em crer que o mais comum, sobretudo nas universidades públicas, é a associação de geometria variável, dos diferentes modelos em análise na configuração de cada instituição concreta.

Se nos alongámos neste passo foi para poder pôr em evidência que a qualidade a apreciar numa instituição de ensino superior contém sempre alguma ambiguidade, sendo necessário ajustar o modelo de análise e de avaliação à natureza variável da instituição em causa.

A qualidade do ensino proporcionado é avaliada, por seu lado, ainda em função dos valores educacionais e pedagógicos que o intérprete da qualidade privilegia – centrar a formação na matéria versus centrar a formação no aluno ou na resolução dos problemas da sociedade; concepção que adopta sobre as competências dos professores e dos alunos; natureza distintiva das aprendizagens universitárias relativamente às aprendizagens típicas proporcionadas em outros níveis de ensino e a estudantes em outros estádios de desenvolvimento. Reportando-se apenas à avaliação da qualidade da formação inicial de professores, M.T. Estrela (1999:191-206) pôs em evidência a multiplicidade de problemas a considerar e resolver quando se trata de empreender um caminho desta natureza.

Entre o conceito de qualidade proclamado nos discursos, remetendo frequentemente para uma visão ampla e rica de referências sobre o que a qualidade deve ser, e a qualidade que efetivamente se apura em função de determinados instrumentos de observação, descrição e medida dos fenómenos universitários existe, como é fácil constatar, um desfasamento sistemático. De facto, pode dizer-se relativamente a qualquer objecto que não se pode avaliar tudo – e é verdade – mas quando se seleccionam determinados indicadores e parâmetros para se fazer a avaliação, é o “momento da verdade” acerca do que realmente se tem por importante, para lá dos discursos.

Cada vez mais, na avaliação da qualidade do ensino superior tem-se afirmado uma lógica empresarial, mesmo em sentido estrito: a maior qualidade seria a daquelas universidades que acumulam lucros materiais com a venda dos seus produtos, perspectiva cara ao neoliberalismo porque vê aí a possibilidade de sustentar a desresponsabilização social do Estado em relação ao financiamento da educação e, por essa via, a “privatizar”.

Privilegiam-se portanto os resultados (certos resultados) – a eficácia – entendendo-se por resultados quer os produtos imateriais (formação dos diplomados, conhecimento científico produzido, impacto na sociedade), quer sobretudo os produtos materiais (formação de capitais próprios das instituições).

As preocupações com a eficiência do ensino superior aparecem como relativamente secundárias e excessivamente associadas aos resultados. A eficiência contempla essencialmente os processos postos em marcha e a sua qualidade e, pelo menos em educação, aos processos institucionais mais eficientes, protagonizados pelos docentes, nem sempre correspondem os melhores resultados dos estudantes. Outras variáveis interferem. Sempre que se lida com seres humanos, por definição diferentes, livres e autónomos, lida-se com a incerteza – os resultados desejados não são necessariamente alcançados, ainda que se usem os processos tidos por mais eficientes. Obviamente, não advogamos o desprezo pelos resultados e é para eles que a eficiência deve contribuir, mas isso não significa que ela seja posta em causa só porque nem

todos os resultados desejados se verificam. Cuidar apenas dos resultados em educação sem questionar o modo como são alcançados pode no limite levar a problemas graves de ordem ética no relacionamento com as pessoas e as instituições.

Produzir juízos sobre a eficiência é mais difícil do que produzi-los sobre a eficácia porque implica o concurso de especialistas que saibam dizer, para um dado tempo e espaço, o que são as melhores práticas.

Então, o que parece sensato defender para a promoção da qualidade do ensino superior é que em função de fins e objectivos (um modelo de referência e resultados) estabelecidos com clareza, partilhados por uma comunidade alargada e avaliados regularmente, se cuide de investir na eficiência dos processos postos em marcha, o que no domínio dos processos pedagógicos significa inovar de forma deliberada e fundamentada.

Investigação educacional e qualidade dos processos pedagógicos

A natureza da investigação educacional corre o risco de defraudar uma parte da comunidade académica e, em particular, aquela que esteja genuinamente comprometida com a melhoria da formação proporcionada aos estudantes.

De facto, a investigação educacional sobre o ensino superior é ainda relativamente escassa, lacunar e fragmentária mas, mais do que isso, partilha todas as características gerais da construção do conhecimento em ciências sociais e humanas, o que vale por dizer que:

Os seus resultados mostram, na melhor das hipóteses, tendências ou probabilidades em relação ao comportamento dos fenómenos, sem nunca conseguir nem apreendê-los na sua totalidade nem explicá-los em termos de leis científicas com valor universal;

A sua sustentação pode fazer-se numa variedade de paradigmas (positivista ou neopositivista; fenomenológico, interpretativo ou hermenêutico; sócio – crítico ou emancipatório) que, sendo todos legítimos, conduzem a conhecimentos de natureza diferente;

As metodologias adoptadas constituem ainda uma outra forma de fazer variar o alcance e a validade externa das conclusões a que se chega.

Consequentemente, aqueles académicos (especialmente os das áreas de ciências exatas e de experimentais, ou de áreas que nelas se suportam) que tenham a expectativa de que o conhecimento científico em educação lhes explique, em termos de causa – efeito, os fenómenos pedagógicos em que estão envolvidos e que esperem o fornecimento de teorias cuja aplicação à sua prática lhes garanta o sucesso, uma vez verificadas ambas as impossibilidades, poderão ser tentados a descrer do valor das ciências da educação e a deixar de as procurar.

O problema não é novo e entronca na velha dicotomia entre teoria e prática. Pela nossa parte, há muito defendemos a necessidade de superação da mesma. Acompanhamos aqueles autores (Jackson e Kieslar, 1977; Fenstermacher, 1982; Clark, 1988; Tom e Valli, 1990) que têm afirmado que o conhecimento científico educacional não fornece nem pode fornecer receitas a aplicar mecanicamente na prática, mas antes proporciona aos práticos “esquemas de ação”, “fundamentos para as suas decisões”, “imagens da complexidade do real” ao serviço da construção de competências pessoais para enfrentar o desconhecido e o imprevisível, sendo que o que vai acontecer não está absolutamente determinado *a priori*.

A apropriação pelos académicos em geral, da base de conhecimento sobre o ensino superior só será eficiente, a nosso ver, e só será incorporada na ação se esses académicos forem atraídos para a aventura da co –construção de conhecimento científico novo em colaboração com os especialistas da educação. O que precisamos de saber para atuar num dado curso, numa dada disciplina, com um dado grupo de estudantes, numa dada instituição não está prescrito antecipadamente. Há que descobri-lo, utilizando os “esquemas de ação” que a teoria fornece e construindo, se possível, novas teorizações a partir de práticas que sejam objecto de indagação sistemática, sobretudo se se quiser produzir mudanças e inovações no plano pedagógico.

Isto passa então, da nossa parte, pela defesa de processos de desenvolvimento profissional dos docentes universitários que, em termos largos, se deveriam inscrever nas lógicas do trabalho de projeto, pessoal ou de equipa, e da investigação – ação, por definição colaborativa e orientada para a resolução de problemas.

A base de conhecimento científico sobre pedagogia no ensino superior

Apesar do carácter recente da investigação educacional sobre os processos de ensino – aprendizagem na universidade e da natureza sempre provisória e probabilística do conhecimento acumulado, temos um conjunto de propostas que nos ajudam a conduzir criticamente o questionamento dos problemas de cuja resposta depende quer o desenvolvimento profissional docente quer a apreciação da eficiência do trabalho realizado.

Consideremos, a título de exemplo, a proposta de Shulman (1987) sobre os conhecimentos onde as competências dos professores se devem alicerçar e, em especial, o conhecimento pedagógico do conteúdo a ensinar. Tal conhecimento pressupõe não apenas o conhecimento aprofundado da matéria de ensino (como é geralmente característico dos docentes do ensino superior), mas a sua transformação para que possa ser aprendido pelos estudantes, o que implica conhecer formas de estruturar e representar os conteúdos para os ensinar aos estudantes, conhecer as concepções comuns, os erros e as dificuldades de que os estudantes evidenciam ao aprender a matéria, conhecer as estratégias de ensino específicas que podem ser usadas para ir ao encontro das necessidades dos estudantes. Tudo isto pressupõe que o docente possua conhecimentos sobre o currículo, sobre os estudantes e os seus estilos de aprendizagem, sobre os fins e os valores inerentes

ao projeto educativo, sobre os contextos educacionais.

Tentaremos, em seguida, esboçar um quadro da investigação científica produzida em Portugal em relação ao ensino superior, na vertente da pedagogia universitária e dos processos de ensino aprendizagem. Não considerámos estudos que também têm tido lugar nos campos das ciências políticas, da economia da educação, da administração educacional, dado seu afastamento em relação ao campo pedagógico.

Aceder ao campo de estudos que nos interessava não foi fácil e a operação tem as limitações que passamos a enunciar.

Utilizámos os repositórios das universidades públicas que estão em construção há dois ou três anos: sabemos, por um lado, que estão longe de ter já conservado toda a produção científica de cada universidade, e, por outro lado, abrangem de forma desigual o passado, oscilando entre os que recuam até aos anos 90 e os que apenas contêm produtos recentes que já foram fornecidos em suporte digital pelos autores.

Fizemos a identificação das problemáticas focadas nos estudos apenas a partir dos respectivos títulos e das palavras-chave, o que sabemos poder conduzir a alguns enganos.

Considerámos trabalhos de diversas naturezas (maioritariamente teses e dissertações, mas também artigos e textos de conferências), constatando que, em alguns casos, um mesmo estudo deu lugar a mais do que um desses produtos, pelo que a estatística feita deve ser entendida como frequência de publicações e não frequência de projetos de investigação (a qual será menor).

Analisámos os repositórios das universidades de Lisboa, Porto, Aveiro, Minho, Coimbra e Évora e recenseámos 133 publicações.

Categorizámos essas publicações científicas segundo o foco temático dominante, a saber:

Foco nos estudantes

Foco nos professores e na pedagogia

Foco nos conteúdos de ensino – aprendizagem

Foco nas estratégias pedagógicas

Foco nas TIC

Foco na avaliação

O quadro 1 mostra a distribuição dos 133 estudos pelas universidades onde foram produzidos e segundo os seis focos referidos.

Foco	Universidade						
	Lisboa	Porto	Aveiro	Minho	Coimbra	Évora	Total
Estudantes	10	10	1	31	6	6	64 (48.1%)
Professores	7	0	4	6	2	1	20 (15.0%)
Conteúdos	3	1	0	8	0	4	16 (12.0%)
Estratégias	0	3	1	4	3	2	13 (9.8%)
TIC	1	0	0	6	0	2	9 (6.8%)
Avaliação	5	1	1	3	1	0	11 (8.2%)
Total	26 (19.5%)	15 (11.3%)	7 (5.3%)	58 (43.6%)	12 (9.0%)	15 (11.3%)	133

Quadro 1: Distribuição dos estudos por temáticas e por universidades

A incidência predominante dos estudos em problemáticas relativas aos estudantes é patente, representando quase metade de todos os trabalhos recenseados (48.1%). Esta tendência dificilmente se alteraria mesmo que a pesquisa de dados tivesse sido exaustiva.

Comparativamente, os estudos sobre os professores e a pedagogia representam menos de 1/3 dos que se ocupam dos estudantes. Para compreender esta tão acentuada diferença poderão colocar-se várias hipóteses: o serem (ou o pensar-se que são) os estudantes o aspecto menos bem conhecido do ensino superior; o pensar-se que a mudança, a renovação e a inovação ao nível das práticas de ensino e de aprendizagem carecem de um conhecimento mais aprofundado sobre os estudantes; o serem os estudantes sujeitos de acesso mais fácil para o investigador do que os professores; etc.

Considerando, agora, a distribuição dos estudos pelos quatro focos que consideraremos do campo do currículo e da didática (conteúdos, estratégias, TIC e avaliação), verifica-se uma tendência ligeira para

privilegiar trabalhos centrados nos conteúdos de ensino, o que não deixa de ser interessante por poder mostrar uma abordagem relativamente tradicional, sobretudo se as perspectivas do conhecimento pedagógico do conteúdo, já acima recordadas, estiverem ausentes dessa abordagem.

Passaremos, agora, a caracterizar mais analiticamente os trabalhos considerados dentro de cada um dos focos definidos.

Foco dos trabalhos nos estudantes

Os estudos centrados nos estudantes, pela sua frequência e diversidade, merecem uma análise mais detalhada, para se compreender quais as problemáticas envolvidas e, até, qual o seu grau de proximidade ou afastamento em relação à esfera pedagógica e aos processos de ensino – aprendizagem. Nesse sentido, elaborámos a categorização dos estudos que o quadro 2 mostra.

Tipo	Subfoco	Universidade						
		Lisboa	Porto	Aveiro	Minho	Coimbra	Évora	Total
A	Representações e estratégias E/A	1	2	1	9	1	3	17 (26.5%)
A	Profissionalização Or. Vocacional	4	0	0	5	0	3	12 (20.4%)
A	Flex cognitiva e aprendizagem	1	0	0	2	2	0	5 (7.8%)
A	Necessidades educ. especiais	0	1	0	1	0	0	2 (3.1%)
B	Acesso e fixação na Universidade.	1	3	0	6	1	0	11 (17.1%)
B	Abandono e Insucesso	2	0	0	0	0	0	2 (3.1%)
C	Saúde e comport. desviantes	1	3	0	7	1	1	13 (20.4%)

C	Ocupação de tempos livres	0	1	0	1	0	0	2 (3.1%)
Total		10 (15.6%)	10 (15.6%)	1 (1.6%)	31 (48.5%)	5 (7.8%)	7 (10.9%)	64

Quadro 2: Distribuição dos estudos focados nos estudantes, por temáticas e por universidade

As quatro temáticas que assinalámos como tipo A são aquelas que nos parecem contemplar estudos mais centrados nos processos de ensino – aprendizagem: representações e estratégias dos estudantes face a esses processos; orientação vocacional no âmbito da aprendizagem e situações de formação pela prática visando a profissionalização; flexibilidade cognitiva dos estudantes e desenvolvimento de culturas pessoais de aprendizagem. Os estudos considerados neste grupo representam 57.8% de todos os trabalhos focados nos estudantes.

Depois, reunimos, no grupo B, trabalhos centrados nas situações de acesso ao ensino superior, incluindo estratégias para facilitar a transição e a socialização dos estudantes, e trabalhos sobre o abandono e o insucesso académico. Podendo conter informação importante sobre processos de ensino e de aprendizagem, considerámo-los provavelmente um pouco mais afastados por poderem focar também aspectos exteriores a esses processos. Os trabalhos desta natureza representam 20.2% dos que se focam nos estudantes.

Finalmente, aparece um outro grupo de trabalhos (tipo C) cuja relação com a pedagogia é bastante longínqua: trata-se de estudos sobre a saúde física e psicológica dos estudantes universitários, sobre comportamentos desviantes (consumo de álcool e de drogas ilícitas, *cyberstalking*, etc.) e sobre atividades de ocupação de tempos livres. Estes estudos representam 23.5% de todos os estudos focados nos estudantes e são especialmente mais numerosos numa das universidades consideradas do que nas restantes.

Foco dos trabalhos nos professores e na pedagogia

Os vinte trabalhos centrados nos professores e na pedagogia universitária foram organizados por temas como se mostra no quadro seguinte.

Tipo	Subfoco	Universidade						
		Lisboa	Porto	Aveiro	Minho	Coimbra	Évora	Total

A	Desenv profiss pedagógico	1	0	0	1	1	0	3 (15%)
A	Supervisão clínica	4	0	0	0	0	0	4 (20%)
A	Docência e avaliação da qual.	0	0	2	2	1	1	6 (30%)
B	Pedagogia - concepções	0	0	0	2	0	0	2 (10%)
B	Ética e deontologia	2	0	0	0	0	0	2 (10%)
B	Carreira	0	0	2	1	0	0	3 (15%)
Total		7 (35%)	0	4 (20%)	6 (30%)	2 (10%)	1 (5%)	20

Quadro 3: Distribuição dos estudos focados nos professores, por temáticas e por universidade

Os estudos focados nos professores, para além de serem bem menos numerosos que os focados nos estudantes, evidenciam alguma dispersão de objetos. Os mais numerosos (mas apenas seis) são os que se ocupam de aspectos de avaliação da qualidade da docência e da pedagogia universitária. Apareceram depois quatro estudos focados nas competências dos professores e orientadores de práticas clínicas na formação de enfermeiros e de professores. O estudo do desenvolvimento profissional pedagógico e o estudo da carreira dos professores universitários mereceram três estudos cada. Finalmente, o recenseamento feito encontrou dois estudos sobre concepções gerais de pedagogia universitária e outros dois sobre ética e deontologia.

Focos restantes: conteúdos, estratégias, TIC e avaliação

Os estudos relativos a matérias de ensino (16) ocupam-se maioritariamente de conteúdos das ciências da natureza (6), das ciências da saúde (3) e da matemática (3).

Quanto aos estudos sobre as estratégias de ensino – aprendizagem encontrados (13), eles mostram interesses diversificados por parte dos investigadores: as práticas dos professores, em geral; a diferenciação pedagógica; a relação professor-aluno e a comunicação; os métodos de condução de atividades laboratoriais e de trabalhos de campo; o método da resolução de problemas, o uso de *portfólios* e o desenvolvimento da tutoria.

Em relação às TIC, avultam os trabalhos sobre programação e concepção de materiais (3), a que se seguem interesses pelo *e-learning*, pela avaliação com recurso a TIC, pelo uso de *portfólios* electrónicos e pela disponibilização de recursos bibliográficos.

Finalmente, em relação à avaliação das aprendizagens dos estudantes, a maioria dos trabalhos recenseados (6) versa sobre concepções e práticas de avaliação. Seguem-se o interesse pelos processos participados de avaliação, a exploração de erros dos estudantes e os efeitos da avaliação.

Para finalizar

Como sabemos, o desenvolvimento da investigação, seja em que domínio for, depende em boa medida da necessidade e da utilidade social que se percebe em relação ao conhecimento que ele produz.

Desenvolver a educação em ciências da educação tendo por foco a docência universitária e, de forma mais geral, a educação e a formação de quadros que as universidades proporcionam, passa pelo reconhecimento da importância, da necessidade de inovação e de melhoria do trabalho que se desenvolve nestas vertentes.

Importa, pois, que tanto no plano político geral, como no plano institucional e académico, se estime objectivamente o valor destas missões: a este propósito, os atuais dispositivos de avaliação interna e externa das instituições e dos cursos, e de avaliação do desempenho docente devem desempenhar um papel importante na objectivação mencionada.

Existem algumas experiências pioneiras em Portugal que mostram caminhos para uma aliança profícua entre investigação – docência – qualidade. Tratou-se de casos em que grupos de docentes de diversas especialidades académicas, entre os quais especialistas em educação, se envolveram em projetos de investigação – formação focados no currículo, nas práticas docentes dentro e fora da sala de aula, e nas aprendizagens dos alunos, para, através de um processo investigativo e reflexivo, compreenderem os fenómenos, introduzirem inovações e avaliarem os seus efeitos.

Este é o tipo de caminho que nos parece a vários títulos mais adequado: fazer dos professores os protagonistas do seu próprio desenvolvimento profissional na docência.

Trata-se de um percurso de projeto, eventualmente mesmo de investigação – ação, em que entre os implicados há diferentes níveis de conhecimento no campo da educação, mas em que se supera a visão descendente da formação por transmissão, dos que sabem mais para os que sabem menos.

A defesa de tais projetos radica ainda na modéstia com que devemos encarar o conhecimento científico já existente sobre a pedagogia do ensino superior.

Vimos como o conhecimento produzido em Portugal é ainda incipiente e certamente podemos e devemos recorrer a conhecimentos científicos produzidos em outros contextos nacionais. Mas se forem assumidas as características desse conhecimento já acima referidas – tendencial ou probabilístico, insusceptível de fornecer prescrições para a ação – então, haverá sempre a necessidade de os profissionais do ensino produzirem conhecimento situado, conhecimento contextualizado na sua experiência e nas suas situações de trabalho.

O que os especialistas em ciências da educação estão em medida de fornecer são, não conclusões ou resultados acabados, mas sim o método e os métodos para a condução de uma ação investigativa. E se o fizerem terão cumprido a sua função tanto no plano do avanço do conhecimento como no plano da melhoria dos processos educativos e formativos em curso nas nossas instituições de ensino superior.

Referências bibliográficas

Clark, C.M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, vol. 17, nº 2, pp.5-12

Esteves, Manuela (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo*, nº 7, pp.101-110

Estrela, Maria Teresa (1999). Avaliação da qualidade da formação de professores – algumas notas críticas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp.191-206). Porto: Porto Editora

Fenstermacher, G.D. (1982). On learning to teach effectively from research on teacher effectiveness. *Journal of Classroom Interaction*, vol. 17, nº 2, pp.7-12

Jackson, P.W. & Kieslar, S.B. (1977). Fundamental research and education. *Educational Researcher*, vol. 6, nº 8, pp. 13-18

Shulman, L.S. (1987) Knowledge and teaching. Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 1, pp.1-22

Tom, A.L. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In W.R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: Macmillan

Título:

Práticas inovadoras y el lugar de los pedagogos en la universidad: enseñanza,

formación, intervención e investigación

Autor/a (es/as):

Lucarelli, Elisa [UBA]

Resumo:

Las investigaciones en el campo de la Pedagogía y la Didáctica universitarias se plantean interrogantes que tienen como uno de sus focos principales los procesos que se desarrollan en el aula tanto en lo relativo a la formación de los sujetos y la identidad del docente, como a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo en un contexto de rápida expansión poblacional e institucional. Esta situación se da en un contexto institucional a nivel mundial en el que, en los últimos dos siglos, se produjeron cambios de modelos e intencionalidades formativas sin que la universidad se hubiera preparado para ello; la complejización y modernización de la organización y la diversificación de la oferta de formación se instalan aceleradamente, superponiéndose a prácticas cotidianas ajenas a los nuevos modelos. En la región latinoamericana estas condiciones se expresan acompañando los procesos de recuperación democrática de la institución universitaria, posteriores a las dictaduras que asolaron varios países en las tres últimas décadas del siglo pasado. Definir calidad, estudiar los procesos innovadores, identificar estrategias pertinentes a estas instituciones obliga a tener en consideración ese contexto, desafiando el desarrollo de propuestas de carácter universal que acosan a una institución considerada (en palabras de Santos) como un bien público, sin aliados fuertes y permanentemente amenazado, vulnerable a embate de fuerzas internas y externas. Las innovaciones de carácter protagónico que implican rupturas con las prácticas rutinarias, habituales en el aula de clase, se constituyen en un objeto interesante de investigación para una institución que se atreve mirarse a sí misma, planteándose nuevos interrogantes. Otro objeto problematizador es el análisis del lugar que ocupan los pedagogos dentro de las estrategias institucionales que animan estas prácticas alternativas en búsqueda de una calidad pertinente.

Sobre estos dos temas, las innovaciones y el lugar de los pedagogos en los procesos de mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria es que voy a centrar mi exposición, desde la dimensión de la investigación.

En primer lugar, entonces, voy a referirme a la *problemática de las innovaciones en la enseñanza universitaria*, y lo haré desde la perspectiva que venimos construyendo con colegas y discípulos desde hace casi tres décadas, desde el desarrollo de acciones de aliento a estas prácticas docentes y desde la investigación.

Si nos detenemos un momento en mirar el panorama universitario y sus procesos de cambio, encontramos que en las últimas décadas, las transformaciones que se dan en la universidad no han surgido de

movimientos originados en procesos reflexivos de sus propios actores, sino que, por el contrario, han sido las imposiciones externas las que, según produjeron modificaciones sustantivas en la estructura y funcionamiento institucional (Zabalza, 2002). Las presiones ejercidas por el mercado hacia la institución de formación, la preeminencia de esta lógica en las prácticas de evaluación y acreditación, en la incentivación de las producciones de investigación, entre otros, se han constituido en determinantes significativos en la vida de la institución universitaria y en las políticas que la orientan.

En el marco de este contexto distante de la lógica académica, a veces me planteo si tiene sentido pensar y aportar a los procesos de renovación de la institución universitaria, por parte de quienes sostenemos que la universidad, como institución de formación y producción de conocimiento, manifiesta su excelencia también en función de la capacidad que tiene de producir transformaciones profundas en los sujetos del aula y sus prácticas.

Nuestra preocupación expresada en la investigación y en las acciones de intervención *ha sido conocer y comprender las experiencias de enseñanza que desarrollan los docentes universitarios y que muestran alguna instancia de transformación de las prácticas rutinarias que asolan las aulas de nuestras universidades*. Así centramos nuestro interés en estudiar quiénes son los docentes que innovan, cómo se generan estas experiencias, cuál es su foco de preocupación cómo condiciona y cómo se manifiesta en las aulas la cultura profesional, desarrollando proyectos de investigación que creemos han sido fructíferos en la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía universitarias. Pero igual manera es necesario reconocer que hemos podido avanzar en nuestra comprensión sobre la innovación, también a partir de dar a conocer a otros las prácticas de aquellos que innovan, buscando hacer público aquello que es privado, aquello que queda encerrado en las paredes del aula, de la clínica, del laboratorio, del taller.

Esta actividad en Argentina tuvo diferentes formatos: en el inicio de nuestro retorno a la vida democrática, a mediados de la década del 80, se trató de la organización de *Talleres de Reflexión como apoyo a la Reforma curricular* que llevaba a cabo la Universidad de Buenos Aires. Este proceso de Reforma curricular resultaba imprescindible para una universidad que había sido atravesada por casi una década por una intervención dictatorial que arrasó con la autonomía universitaria, la participación de sus actores en gestión y la libertad académica en la formación de sus estudiantes. En el ámbito de la Universidad de Buenos Aires (específicamente en el Programa *Estudios sobre el aula universitaria* del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) los Talleres de Reflexión fueron espacios destinados a producir reflexiones pedagógicas sobre los problemas con que se enfrentaba un docente universitario cotidianamente y las formas de resolución que encontraban los mismos docentes ante la demanda de elaborar nuevas propuestas superadoras de la situación didáctico curricular heredada de la dictadura. Eran docentes protagonistas que, animados por un grupo de pedagogos, se permitían mostrar a otros docentes *qué hacían*; para esto necesitaban sistematizar sus reflexiones sobre la experiencia, cómo había sido su proceso de gestación y desarrollo, cuáles eran las dificultades con que se habían enfrentado, cuáles las resistencias, cómo las

habían podido superar o no. (Lucarelli, 1994). Estos Talleres, en un inicio, centrados en una sola experiencia, y después dando lugar a Jornadas con presentaciones múltiples (las Expocátedras, los espacios del Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria), se constituían en espacios donde los *docentes enseñaban a otros docentes* de disciplinas diversas a la suya, su modalidad propia y alternativa a la rutinaria, de organizar las prácticas en el aula. En estos espacios de mostración de experiencias docentes innovadoras se pone, a la vez, en acción, un estilo de formación docente universitaria alternativo a las modalidades habituales, ya que altera las relaciones de poder frecuentes entre formadores y formados. La estrategia de los Talleres de Reflexión de apoyo a las innovaciones y de formación pedagógica de docentes fue un objeto compartido con otros equipos pedagógicos de universidades argentinas y de algunos países latinoamericanos. Tal es el caso de la Universidad Nacional del Sur (con sede en la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires). Con el equipo del Área Pedagógica de esa Universidad desarrollamos la experiencia a finales de los 90 y comienzos del 2000; como parte de este proceso en la última década coordinamos con Ana María Malet, una investigación que dio como producto un libro que se presentará en el ámbito de este Congreso. (Lucarelli y Malet, 2010).

El análisis de estas experiencias nos permitió también ahondar en la comprensión de estos objetos en contexto de investigación, ya desde el inicio, en últimos años de los ochenta. ¿Qué entendemos entonces por innovaciones en el aula universitaria?

Con este propósito permítanme referirme a los rasgos que otorgan, a mi criterio, identidad a estos objetos en la universidad: la *ruptura* con el estilo habitual con que se opera en las prácticas cotidianas de formación llevadas a cabo en la institución, el *protagonismo*, que otorga sentido al papel que tienen los sujetos en los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva, y la centración de las experiencias en la *articulación teoría práctica*. Me detendré brevemente en estos rasgos.

Categorizar a la innovación como *ruptura* implica entenderla como la *interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo* y que se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. Si nos preguntamos qué es lo que se interrumpe, se altera, con la innovación, encontramos la respuesta en la perspectiva teórico valorativa que da sustento a esas prácticas. Y básicamente decimos que se altera la forma de entender cómo se concibe al conocimiento y cómo se conciben la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Una práctica innovadora en la enseñanza implica entender al conocimiento como un objeto que se construye, que no es algo cerrado, que no fragmenta sino que se asienta en las relaciones: que va articulando dialécticamente momentos teóricos y momentos prácticos, que va relacionando los aportes disciplinares... A su vez la situación didáctica entendida como innovadora implica abandonar como centro exclusivo la actividad del docente como transmisor de conocimientos, para poner en acción una concepción didáctica en que la situación en el aula se define en función de un sistema de relaciones que se establece entre docente contenido y estudiante y en función de los roles que se prevén

para los sujetos del aula.

Otro punto a tener en cuenta es que la nueva práctica puede afectar (y provocar rupturas) cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias, los recursos; las prácticas del enseñar y del aprender; pero también las relaciones con el conocimiento, las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o de la institución en general. Esto significa asumir la práctica innovadora desde la multidimensionalidad y la complejidad.

Los hallazgos realizados en estas investigaciones (Lucarelli, 2004, 2009) nos han permitido sostener que en situaciones de innovación las modificaciones se dan articulando, de una manera dialéctica, las relaciones entre los aspectos teóricos y prácticos en la construcción del conocimiento. Esto es que en las cátedras universitarias que llevan a cabo innovaciones, el eje teoría-práctica tiene una incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular, así como en el origen y en el desarrollo de esas experiencias. Entendemos que en el proceso de ruptura con los modos habituales de operar que originan innovaciones en el aula, la articulación teoría-práctica funciona como un elemento *sinérgico* de la situación didáctica, potenciando los componentes didácticos y las acciones que llevan a cabo los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje. En una perspectiva fundamentada crítica acerca de la enseñanza en la universidad esta centralidad de la articulación teoría-práctica se asocia con dimensiones epistemológicas y político sociológicas, dada la importancia que asumen en la institución, por un lado, las definiciones acerca del conocimiento, su naturaleza, su proceso de producción, los contenidos presentes en la formación de los sujetos; y a la vez, la presencia de la profesión, sus representaciones y sus prácticas, como anticipatorias del campo laboral en el que desarrollará su actividad el egresado.

Me parece importante esclarecer algunas cuestiones al respecto.

En el escenario institucional confrontan distintas perspectivas acerca de la vinculación de lo teórico y de lo práctico, desde aquellas que en forma tajante marcan su separación, hasta otras que propician una articulación dinámica entre los componentes. Las perspectivas aplicacionistas y las dialécticas, presentes alternadamente en la historia del pensamiento filosófico y coexistentes en las representaciones sociales en la actualidad, tienen consecuencias explícitas en nuestras instituciones universitarias y en los procesos relacionados con la formación, en particular. En consecuencia en las aulas universitarias coexisten distintas visiones sobre las formas en que se relacionan lo teórico y lo práctico. En los planes de estudio, en la organización académica y las situaciones de enseñanza predomina una perspectiva dicotómica de la relación, propia de la persistencia, en lo epistemológico, de posiciones positivistas que transferidas a la esfera didáctica dan cuenta de enfoques tecnicistas frente a la cuestión. Estas son posiciones que, al proclamar la supremacía de una teoría en detrimento de la práctica, o viceversa, y de homologación de la práctica con lo técnico, conducen a un empobrecimiento en el acceso al conocimiento y nuevamente se traducen en la segmentación de las propuestas y de las formas de operar de la enseñanza y el aprendizaje en

el aula universitaria.

El otro rasgo que quiero destacar es el *protagonismo*: sostenemos que las innovaciones pedagógicas en la universidad (como expresión de un proceso creativo y de ruptura con las formas habituales de enseñanza) son producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto, o un grupo, a lo largo de todo el proceso. Son protagónicas en el sentido que sus creadores (al igual que en el teatro griego) son los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de la misma. Por tanto esto supone el *reconocimiento de las prácticas dentro de la historia de los sujetos*, los grupos o las instituciones. Una práctica renovadora de la enseñanza puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que desarrolla un determinado actor; se parte del supuesto que ese comportamiento cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que ha desarrollado ese sujeto a lo largo de su vida, en este caso en lo referente al desempeño de su rol docente. Los aportes realizados por Bleger (1971: 45) para el análisis de la conducta, en especial a los referidos al concepto de *situación* relacionado con el de historia, dan fundamento a este ángulo desde donde mirar la innovación..

Consecuentemente los encuadres histórico y situacional, posibilitan a su vez, entender a la innovación como una *práctica contextualizada*, esto es una práctica cuya explicación necesita ser hecha en función y en relación con los factores concretos que enmarcan esa práctica; en este caso la situación del aula se extiende al entorno institucional y al social y comprende los factores peculiares que caracterizan a los sujetos de la innovación.

La *innovación como práctica protagónica*, como acción de participación real, se contrapone a las consideradas como “innovaciones” desde una perspectiva tecnicista. En estas, la programación, el diseño y decisiones consecuentes, quedan en manos de actores externos al ámbito donde se desarrolla la práctica, mientras que a los docentes y sujetos cercanos a la acción del aula se les reservan actividades de implementación de proyectos que les son ajenos, en un contexto de participación más aparente o simbólica que real (Sirvent, 1994), es decir sin que se altere la estructura de poder existente.

Hasta aquí las referencias a las prácticas innovadoras como objeto de investigación.

Me referiré ahora al otro objeto problematizador mencionado al inicio de esta exposición: el lugar que pueden ocupar los pedagogos dentro de las estrategias institucionales orientadas hacia la búsqueda de una calidad pertinente en la universidad. En Argentina y Uruguay, y con características particulares en otros países del MERCOSUR como Brasil, estas funciones se concentran en el asesor pedagógico universitario.

Se reconoce al asesor pedagógico como sujeto de un rol que se construye y que va definiéndose en la acción como profesión de ayuda. (Lucarelli y Finkelstein, 2012).

En el contexto universitario actual, signado por tensiones y diversas representaciones institucionales, la asesoría pedagógica universitaria se hace presente como uno de los recursos posibles a los que la institución puede acudir para emprender procesos de transformación en el campo de la enseñanza. Si es

dable sostener que “la eficiencia de una institución educativa se mide específicamente por el grado en que es capaz de producir cambios en el comportamiento de los individuos que son puestos o se ponen a su cargo” (Fernández, 1982: 54), en estos procesos que desarrolle la universidad el asesor pedagógico puede jugar un papel de significación, en la medida en que logre despojarse de la imagen omnipotente de la que muchas veces se inviste (o es investido) y se incluya junto a los docentes como copartícipe de esos cambios.

En el caso de Argentina y Uruguay, que enfrentan desde hace más tiempo la compleja ecuación entre la ampliación del acceso y la calidad de la educación superior, se implementaron algunos dispositivos que fueron dándole a la Pedagogía y la Didáctica universitarias, un cierto espacio de legitimidad, desde la perspectiva que auxilia a la comprensión de los desafíos y propone caminos alternativos.

En estas universidades los *espacios* fueron transformados en *lugares*, en la medida en que se crearon, institucionalmente, las asesorías pedagógicas en las diferentes carreras y facultades, con miras a producir conocimiento sobre los procesos de enseñar propios de las culturas profesionales disciplinares y en las condiciones objetivas de cada área del saber. (Da Cunha y Lucarelli, 2011).

Estas asesorías contaron con el aporte de profesionales del área de educación que asumían tareas de investigación y apoyo pedagógico a los docentes y a la gestión académica. La institución universitaria en Argentina, al igual que en otros contextos, ha emprendido el camino de constituirse en sí como un objeto polifacético de investigación, el cual, en su abordaje, admite múltiples dimensiones y enfoques disciplinares. Desde hace dos décadas se han desarrollado eventos académicos que consideran sistemáticamente ese como su tema central; en esos espacios la Pedagogía y la Didáctica universitarias han hecho aportes significativos a la comprensión de los procesos de formación y de enseñanza a través de investigaciones, algunas de las cuales son llevadas a cabo por asesores pedagógicos, quienes a la vez, analizan sistemáticamente el propio rol.

El Programa *Estudios sobre el aula universitaria*, (IICE,FFyL, UBA) ha llevado a cabo en su trayectoria institucional, diversas acciones de formación e investigación en relación con los asesores pedagógicos universitarios, a través de las cuales ha contribuido al desarrollo de los procesos de construcción identitaria de este profesional. Los asesores pedagógicos fueron reconocidos como sujetos relevantes para el desarrollo de los Talleres de Reflexión sobre innovaciones de la UBA, anteriormente mencionados : en un inicio eran ellos quienes coordinaban las instancias grupales de esos encuentros, y , posteriormente fueron los responsables de identificar las experiencias y acompañar a los docentes innovadores en el desarrollo de los procesos reflexivos tendientes a reconstruir y poner en palabras la historia, las características y los avatares de esas experiencias. Constituidos en animadores institucionales de esas prácticas; también formaron parte de algunos de los momentos del proceso investigativo de las innovaciones.

En estas acciones conjuntas de intervención, investigación formación a mediados de la década del 90,

nuestro Programa convocó a asesores pedagógicos universitarios de distintas instituciones del país como sujetos participantes de tres Seminarios de posgrado acerca de *Paradojas de un rol, el asesor pedagógico en la Universidad*. Estas acciones, a su vez, permitieron contar con un material empírico para una investigación sobre *La construcción del rol de la asesoría universitaria y la innovación en la cátedra universitaria*. (Lucarelli y otros, 2000), que nos permitió avanzar en la comprensión del rol del pedagogo en estas instituciones y la complejidad de su campo de prácticas; el reconocimiento de su perfil como académico, en contradicción con el rol meramente técnico con que muchas veces es visualizado por los otros actores institucionales, fue uno de los hallazgos de esos estudios.

Si bien asume rasgos propios según las instituciones, la asesoría pedagógica universitaria es reconocida como una *profesión de ayuda* en un medio donde las prácticas de intervención se orientan a lograr cambios que afecten a la institución educativa como un todo y al aula en particular. Se afirma que, como profesión de ayuda, manifiesta y requiere un marco teórico valorativo que permita comprender y justificar el desarrollo de esa práctica en la universidad.

Abordar el problema de estos referentes significa plantearse dos preguntas fundamentales: a qué concepción pedagógica didáctica refieren las prácticas del asesor, y cómo utilizarla con la flexibilidad adecuada, de manera tal de dar coherencia a las acciones sin caer en el encorsetamiento formal e inhibitorio de la creatividad. Otra vuelta de tuerca de esta cuestión es el hecho de que ese marco teórico valorativo no es necesariamente coincidente con el que sostiene la institución en cuanto a sus organismos de gestión y decisión, constituyéndose esta situación en un núcleo de posibles tensiones que enmarcan el desempeño del rol, que cobra especial significado en la definición de las tareas propias del asesor pedagógico y en la configuración de su modelo de acción

En este sentido es que se identifica al asesor pedagógico como uno de los actores principales, junto al docente y al investigador, de la Didáctica Universitaria,

El asesor pedagógico universitario, como uno de los actores principales de la Didáctica Universitaria, opera en condiciones de diversidad en sus acciones de colaboración con el docente sobre los procesos del aula.. La especificidad de situaciones didácticas, diversas en cuanto instituciones, profesiones, estudiantes y contenido disciplinar, exige al docente universitario la organización de estrategias metodológicas y de evaluación que se definen a partir de esas peculiaridades procurando que a través del proceso de enseñanza se propicie un aprendizaje con significado para el estudiante. El asesor pedagógico debe operar junto al docente en el marco de estas condiciones.

Esta tarea de conformación conjunta le implica al asesor pedagógico universitario aceptar los desafíos que el contexto institucional expresa, especialmente en términos de su complejidad científica y académica. Se le hace necesario construir su propio lugar en cada unidad académica, a partir de la intencionalidad de ir más allá de su propio campo profesional y disciplinar para introducirse en otros espacios, el espacio de

otros. Aquel de la profesión de destino de los estudiantes, el de la lógica del contenido disciplinar de ese currículum, el de formas de ser y actuar de los docentes como portadores de otras ciencias y consecuentemente de otra cultura, como pertenecientes a otra tribu académica en términos de Becher (2001). Debe comprender otras formas de poder que circulan en esas tribus, no la del pedagogo, sino la del ingeniero, del médico, el abogado... Se le impone interpretar el lenguaje particular de esa cultura profesional, y a la vez hacer comprender a los docentes la estructura, la lógica y la terminología de las ciencias pedagógicas, es decir, ayudar a construir un nuevo territorio inter donde ambos transiten y trabajen en común, donde pueda dejar de ser mirado como forastero o como invasor... En una investigación realizada sobre la asesoría pedagógica en la universidad, (Lucarelli y otros 2000) los asesores manifiestan este reconocimiento de la necesidad de encarar la situación didáctica como un problema complejo que supere el enfoque disciplinar y que otorgue significatividad al contenido específico; al plantear las expectativas acerca de su rol manifiesta que se espera de ellos ...que seamos capaces de realizar un trabajo interdisciplinario...de dar solución a problemas pedagógicos de otros profesionales.

La intencionalidad de consolidar su papel como pedagogo universitario impulsó, en los finales de la primera década de este siglo, a la organización en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, de la Red de Asesores Pedagógicos Universitarios (RedAPU) que asocia a estos actores de universidades nacionales y privadas. “Pensada como una estructura construida por vínculos que pudieran sostenerse en el tiempo y en el espacio, y lo suficientemente flexible, como para posibilitar el compartir experiencias, conocimientos y proyectos, la Red buscaba en esta oportunidad seguir constituyéndose en una alternativa de identificación mutua entre quienes desempeñamos tareas vinculadas a prácticas de asesoramiento pedagógico en la universidad”. (PARDAL de BEDOYA, 2012). En el marco de esta RED se propició la organización de eventos para analizar la problemática actual del rol. Hasta la fecha se desarrollaron un Encuentro Metropolitano y dos Encuentros Nacionales, siendo organizados por nuestro Programa aquel y el segundo de estos.

En este contexto de relaciones interinstitucionales y de interés por el mejoramiento de la calidad de la educación, nos encontramos, una vez más, con el equipo de investigadores del Programa de Posgrados en Educación de la UNISINOS, Brasil, equipo liderado por la Dra. María Isabel da Cunha, con quien mantenemos trabajos académicos conjuntos desde hace más de dos décadas en el área de la Didáctica y la Pedagogía universitarias.. En 2011, elaboramos el Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)- Brasil,(CAPES) PPCP 003/11, *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, que intenta estudiar, desarrollar y apoyar líneas orientadas a ese mejoramiento que estén centradas en la idiosincrasia del aula y del contexto institucional, de manera de contribuir a generar conocimiento y desarrollar acciones situadas de innovación, de profesionalidad docente y de mejoramiento de la formación de los estudiantes.

En el marco de este Proyecto destinado a la indagación sistemática y formación de posgrado, cada país

articula en torno al tema de las estrategias para el mejoramiento de la calidad en el nivel, las actividades de distintas instituciones universitarias. En el caso de Argentina, implica el trabajo conjunto, coordinado por la UBA, de un grupo integrado por universidades nacionales de este país, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Sur y la Universidad Nacional de Entre Ríos, a las que se suma la Universidad de la República, de Uruguay.

Este encuadre nos permitió avanzar en una forma participativa y vinculada de investigación, dado que el Proyecto concreta intencionalidades y formas de trabajo centradas en acciones que implican la participación y la articulación en un doble circuito. El primero supone la coordinación integrada de las actividades de cada organización nacional: Brasil (cuya sede es la UNISINOS) por un lado, y Argentina y Uruguay (con sede en la Universidad de Buenos Aires) por el otro. El segundo circuito está centrado en la conformación de un entramado institucional en torno a cada sede (UNISINOS y UBA), donde a partir de estas coordinaciones, cada una de las universidades involucradas en el proyecto va llevando a cabo estudios particulares, siempre vinculados por un marco teórico y metodológico común.

En esta relación dialéctica entre generalidad del trabajo conjunto regional y especificidad de las acciones institucionales asumidas en la investigación, el proyecto liderado por la UNISINOS aborda la temática de las asesorías pedagógicas universitarias como uno de sus núcleos de indagación, a la par que enfatiza la identificación de otras estrategias institucionales; en el caso del proyecto liderado por la UBA, la investigación está centrada exclusivamente en el análisis del rol de ese actor institucional o de otros que desarrollan funciones de asesoramiento. Este análisis está previsto a realizarse en torno a dos ejes fundamentales: la descripción de las APU en su contexto institucional actual e histórico y según su estructura organizativa, y la comprensión de la problemática central alrededor de la cual nuclea sus actividades.

Hasta aquí nuestros avances en la construcción de conocimiento sobre las innovaciones y el papel del pedagogo en la universidad, construcción que cobra sentido en función del contexto institucional y socioeconómico en el que se desarrolla. Aún así aceptamos el desafío de *pensar lo nuevo o lo novedoso a la luz de un presente que no queremos perpetuar por estar convencidos de que merecemos algo mejor*, en palabras de Santos (2010: 21) en su Refundación del Estado en América Latina. Y siguiendo con Santos reconocemos que *Lo nuevo tiene en su contra no solamente teorías y conceptos viejos, sino también fuerzas sociales y políticas que se movilizan con particular eficacia cuando son confrontadas con algo nuevo.* (22) Pero no solo nos alerta sino que también nos alienta cuando reconoce la capacidad de engendrar una epistemología propia, la Epistemología del Sur *un análisis angustiadamente conciente de los retos epistemológicos, analíticos y políticos que estos cambios sugieren para que su novedad sea reconocida y percibida como creíble, y para que constituya una transformación social exitosa y emancipadora.* (23).

Desde allí creemos que vale la pena continuar con la tarea...

Referencias Bibliográficas

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona. Gedisa.
- Bleger, J (1971) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Da Cunha, M. I. y Lucarelli, E. (2011): Fundamentación del Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)- Brasil, (CAPES) PPCP 003/11, *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*. Bs. As. FFyL.UBA.
- Fernández, L. (1982): *Asesoramiento Pedagógico Institucional: una propuesta de encuadre de trabajo*. Revista Argentina de Educación Nos. 2. Bs As.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, PBA. Universidad Nacional de Quilmes.
- Lucarelli, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos del IICE N° 10. Bs. As. UBA. FFyL.
- Lucarelli, E. , Nepomneschi, M., Hevia, I.A. de, Donato, M.E., Finkelstein, C. Y Faranda, C. (2000): *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires. Paidós.
- Lucarelli, E. (2004) *El eje teoría practica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Tesis doctoral. Bs As. UBA, FFyL.
- Lucarelli, E. (2009) *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Bs. As. Miño y Dávila. Setiembre 2009.
- Lucarelli, e. Y Malet, A.M. (comp.) (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Bs. As. Jorge Baduino
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012). Presentación. En Lucarelli, E. Y Finkelstein, C. *Las asesorías pedagógicas universitarias*. Bs. As. Miño y Dávila. (en prensa).
- Santos, B. de Sousa (2005) *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires. LPP - Miño y Dávila.
- Santos, B. de Sousa (2010) *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas de una epistemología del Sur*. México, Siglo XXI- Universidad de los Andes.
- Sirvent, M. T. (1994). *Educación de adultos: investigación y participación*. Bs. As. Libros del Quirquincho.
- Zabalza, M. A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea.

Título:

Investigação sobre os processos de avaliação da aprendizagem perspetivando o contributo dos seus atores para um incremento da qualidade no ensino superior

Autor/a (es/as):

Torres, Manuel Firmino

Resumo:

Tendo por base um estudo sobre os modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior realizado em duas unidades orgânicas da Universidade do Porto – FPCEUP e FEUP – que analisa comparativamente diversas unidades curriculares dos Cursos de Mestrado Integrado em Psicologia e em Engenharia Informática e de Computação, a presente comunicação, inserida numa mesa que debate a Investigação e a Qualidade no Ensino Superior, dá a conhecer quer os processos de avaliação de aprendizagem vivenciados e desejados pelos professores e estudantes, quer relações que possam existir entre a investigação e a qualidade do ensino superior.

Considerando a avaliação enquanto parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem, e a partir dos resultados obtidos através da análise de conteúdo efetuada sobre as respostas às questões abertas do inquérito por questionário aplicado a professores e estudantes, apresenta-se uma reflexão da qual emergem os pontos fortes, as áreas a melhorar e as mudanças necessárias para um envolvimento mais ativo dos estudantes na avaliação da aprendizagem. Esta reflexão permite, entre outras conclusões, identificar posições semelhantes entre os dois grupos de respondentes, tanto em relação a uma apreciação positiva sobre a avaliação distribuída, ou seja contínua, como à intensificação da componente formativa da avaliação da aprendizagem. De salientar ainda a atitude de abertura que os estudantes apresentam para participarem (pro)ativamente numa interação com os professores com vista à procura de outras alternativas de formas e métodos de avaliação, assumindo assim uma postura de maior autonomia e responsabilidade eventualmente conducentes a uma transformação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação de natureza claramente mais emancipatória.

Por último, em termos de contributo para o desenvolvimento da investigação na sua relação com a qualidade no ensino superior, acreditamos que a construção de conhecimento sobre esta temática poderá promover reflexões e gerar efeitos nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. A opção de dar voz aos professores e aos estudantes sobre os processos de avaliação da aprendizagem vividos e desejados acrescentou a esta investigação a possibilidade de produzir, não apenas conhecimento sobre as situações, mas também uma reflexão prospetiva, e eventualmente útil, à introdução de mudanças nos modos de trabalho pedagógico no ensino superior.

Palavras-chave:

Investigação no Ensino Superior; Avaliação da Aprendizagem; Modos de Trabalho Pedagógico.

A presente comunicação tem por base um estudo de caso realizado em duas unidades orgânicas da Universidade do Porto – FPCEUP e FEUP – sobre os Cursos de Mestrado Integrado em Psicologia e em Engenharia Informática e de Computação.

Nesta investigação empírica, recolheram-se dados que pretendiam caraterizar os pontos positivos, os aspetos a melhorar e as mudanças ainda necessárias para que os estudantes sejam mais ativamente envolvidos no planeamento e na gestão das suas próprias aprendizagens e nos processos de avaliação dessas aprendizagens. Esta identificação das caraterísticas dos processos de avaliação é realizada a partir de uma análise de conteúdo da informação recolhida através de inquéritos, com perguntas semi-estruturadas, a professores e estudantes envolvidos nesta investigação.

Assim, nesta comunicação, pretende-se interpretar e discutir os resultados da análise de conteúdo, recorrendo, para isso, a alguns conceitos ilustrativos ou afirmações representativas dos respondentes. Estas afirmações são refletidas tendo em consideração os conceitos teóricos mobilizados por este estudo empírico e recorrendo a diversas referências bibliográficas que auxiliam na interpretação dos discursos dos respondentes.

Em relação à avaliação, enquanto parte integrante dos processos de ensino-aprendizagem, e a partir dos resultados obtidos através da análise de conteúdo efetuada sobre as respostas às questões abertas do inquérito por questionário aplicado a professores e estudantes, procura-se agora realizar uma reflexão da qual emergem com clareza os pontos fortes e as consequentes vantagens a procurar reter, assim como as áreas a melhorar e as mudanças necessárias para um envolvimento mais ativo dos estudantes.

Isto significa que se privilegiou uma organização final da informação através daquelas três subcategorias, sendo que para cada uma são sempre abordadas duas componentes, que constituem as categorias que foram identificadas (na análise de conteúdo) relativas à avaliação:

- a) Processo e modalidades de avaliação – que corresponde aos esclarecimentos dos respondentes sobre as formas e os procedimentos que o processo de avaliação pode implicar;
- b) Técnicas e instrumentos de avaliação – que diz respeito às explicitações que os respondentes realizam sobre a adoção de diversos meios e métodos de avaliação.

Pontos positivos da avaliação

a) Processo e modalidades de avaliação

Uma análise dos processos e modalidades de avaliação, enunciados por **professores e estudantes**, permite constatar que a autoavaliação, com recurso às TIC praticada de forma «*distribuída*»¹ ao longo do semestre, é reconhecida como um procedimento vantajoso para a melhoria da aprendizagem, no sentido em que «*os mecanismos de autoavaliação permitem aos alunos ir ajustando o seu desempenho e com isso desenvolver as suas capacidades*». A adoção desta modalidade de avaliação exigiu naturalmente que o professor transferisse, pelo menos em parte, o controle que habitualmente exercia em exclusivo para o estudante, com conseqüente aumento do protagonismo deste ao nível da regulação das suas próprias aprendizagens. Neste tipo de transição, é possível observar que, frequentemente, “o caráter da aprendizagem muda de uma aprendizagem reprodutiva para uma resolução de problemas de forma independente” (Nieweg, 2004, p. 206) o que parece fundamental para possibilitar que os estudantes possam desenvolver competências profissionais. De facto, “preparar os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida implica necessariamente prepará-los para tarefas como realizar julgamentos complexos sobre o seu próprio trabalho e o dos outros e para a tomada de decisões nas circunstâncias incertas e imprevisíveis em que irão encontrar-se no futuro” (D. Boud & Falchikov, 2006, p. 402).

Esta forma de avaliação surge então como determinante para os futuros contextos profissionais dos estudantes, no sentido em que “a autoavaliação é parte integrante de muitos sistemas de avaliação e tem sido defendida como um aspeto importante do comportamento pessoal em termos profissionais, por vários órgãos reguladores” (Colthart et al., 2008, p. 124). Porém, tendo em conta que por vezes a autoavaliação é atravessada por aspetos de subjetividade, será ainda necessário desenvolver mais conhecimento sobre “que formas de autoavaliação são úteis na determinação das necessidades de aprendizagem, e que impacto têm estas sobre as futuras atividades de aprendizagem” (*ibidem*, p. 142).

Relativamente às indicações fornecidas exclusivamente pelos **estudantes** sobre os pontos considerados positivos nas modalidades de avaliação, a que recorrem os professores, surgem também referências às autoavaliações, mas sem classificação, e aos testes de recuperação. Estas referências revelam alguma receptividade face a procedimentos que se inserem no tipo de avaliação formativa, enquanto fator que pode contribuir para a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados da avaliação sumativa. Paralelamente, é muito apreciado o facto de a avaliação ser «*distribuída*», «*equilibrada*» e «*adequada*», assim como ser devidamente contextualizada no programa da UC, o que reflete, por um lado, a satisfação dos estudantes em relação à proporcionalidade entre os conteúdos abordados e a avaliação realizada e, por outro lado, a

¹ A Universidade do Porto adotou o conceito de *avaliação distribuída* para designar *avaliação contínua*. Porém, ao longo dos discursos dos respondentes, o adjetivo *distribuída* é diversas vezes utilizado, subentendendo tanto a avaliação contínua como uma maior distribuição de momentos de avaliação ao longo da UC.

necessidade de lhes ser fornecida uma estrutura que enquadre teórica e compreensivelmente a avaliação praticada.

b) Técnicas e instrumentos de avaliação

Quanto às técnicas e aos instrumentos de avaliação, a maioria dos **estudantes** indica preferência por «mini-testes que obrigam o aluno a estar sempre atualizado com a matéria e não a deixar acumular ao longo do tempo» e que «permitem [...] obter uma nota de frequência» (com questões de escolha múltipla e questões abertas), provas práticas e trabalhos de grupo. Nesta linha, outro ponto positivo muito representativo da opinião destes estudantes são os «auto-testes», os quais se configuram como testes que não são contabilizados para a classificação final e que têm como objetivo a facilitação da auto-regulação dos estudantes perante as suas próprias aprendizagens.

Apesar de alguns estudantes referirem como aspeto positivo o exame final, alertam que se deve complementá-lo com provas orais, participação ativa, apresentações, relatórios e avaliação de desempenho individual feita pelo grupo. Assim, segundo estes estudantes, um processo de avaliação bem realizado deverá compreender a coexistência de «vários métodos de avaliação» possibilitando que a «avaliação da aprendizagem não [seja realizada] só através de exame». Ou seja, deve existir a «oportunidade de adquirir e mostrar que se assimilou as aprendizagens de outra forma». Esta situação, na perspetiva destes estudantes, proporciona vantagens significativas para os processos de ensino-aprendizagem-avaliação, na medida em que promove sentido crítico, abertura a diferentes perspetivas, partilha de informação, entreajuda e a possibilidade de existirem melhores resultados.

Sobre estes aspetos, é importante assinalar que, segundo Orsmond, Merry, & Reiling (2002), a utilização de exemplos pode ajudar na autoavaliação e, sobretudo, na avaliação entre pares. Na continuidade desta ideia, Sue & Amanda (2004) afirmam que “muitos também reconhecem os benefícios de uma avaliação entre pares para o seu próprio desenvolvimento como aprendentes” (idem, 2004:731).

Aspetos a melhorar na avaliação

a) Processo e modalidades de avaliação

Quanto às áreas a melhorar, os **professores** identificam o aspeto rígido e desmotivador do «planeamento e do modelo de avaliação», referindo que é necessário «maior flexibilidade», «melhorar o processo de avaliação automático»² e «simplificação do processo de avaliação». Nesta perspetiva, é

² Esta designação é entendida pelos respondentes como uma avaliação realizada periodicamente, processada através da internet «e propícia à autoavaliação».

útil referir que comparando a avaliação tradicional e a avaliação com recurso às TIC, constatou-se que esta poderá “dar mais poder ao estudante, tornar o ensino eficiente e ajudar o instrutor a monitorar os progressos e a intervir quando necessário” (Barot & Barot, 2006, p. 57). Por outro lado, “simplesmente deixar os estudantes saberem que têm uma resposta errada não irá melhorar a sua aprendizagem. Dar feedback aos estudantes e voltar a ensinar-lhes conceitos em relação aos quais tiveram dificuldades durante a avaliação irá melhorar a aprendizagem.” (Bakula, 2010, p. 39). Neste sentido, este autor sugere mesmo que os professores devem usar os resultados da avaliação formativa para mudar a sua forma de ensinar no sentido de responderem melhor às dificuldades evidenciadas pelos seus estudantes, o que parece especialmente relevante sobretudo considerando que a “aprendizagem eficaz pode [mesmo] ser dificultada por tarefas de avaliação que focalizam a atenção dos alunos em notas e classificações ou em pensamento reprodutivo” (D. a. A. Boud, 2010, p. 2).

Professores e estudantes entendem que é necessário «*uma melhor aferição das competências adquiridas pelos alunos, nomeadamente ao nível do trabalho em grupo*» e individualmente. Sobre esta situação, convém referir a hipótese de se poder recorrer ao anonimato, apesar de na literatura sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior este não ser um tema muito abordado nem isento de controvérsia, uma vez que existe mesmo quem defenda que este tipo de procedimento poderá constituir uma oportunidade para aumentar o rigor com que se efetua a avaliação sumativa (Brennan, 2008). Segundo este autor, será necessário desenvolver mais pesquisa acerca das “implicações pedagógicas do anonimato na avaliação de estudantes universitários [...nomeadamente em relação a] feedback, avaliação autêntica e curriculum escondido” (idem, 2008:51).

Outro aspeto que se deverá ter em consideração, no sentido de promover aquela melhoria proposta por professores e estudantes, é o valor da avaliação entre pares em trabalhos de grupo, cujo contributo melhora as experiências de aprendizagem e cujo feedback permite que os estudantes saibam mais sobre a sua própria eficácia num contexto de grupo (Johnston & Miles, 2004). Contudo, é importante referir que na adoção deste tipo de procedimentos “uma mudança de abordagem tanto para a avaliação individual como em grupo, através do desenvolvimento de modos de avaliação mais inovadores e métodos que incluam a avaliação de pares, deve ser apenas parte de uma ampla mudança na abordagem do ensino e aprendizagem” (Knight, 2004, p. 75). Além disso, importa ainda admitir a possibilidade de se poder enriquecer (ou aumentar a eficácia) este tipo de procedimentos alargando o protagonismo da avaliação a todos os parceiros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e organizando a avaliação para que os estudantes aprendam durante todo o processo, conforme foi já demonstrado num contexto de aprendizagem baseada em projetos: “com autoavaliação, avaliação por pares e avaliação pelo supervisor/moderador [...] há uma triangulação que produz uma avaliação de 360 graus adequada para proporcionar justiça a qualquer estudante dadas as diferenças individuais” (McDonald, 2008, p. 26).

Exclusivamente na perspectiva dos **estudantes** são ainda apontados diversos aspetos a melhorar na avaliação. Essencialmente, estes salientam, de forma significativa, que seria necessário adotar um processo de avaliação mais contínuo, uma «*avaliação distribuída*», porque consideram que «*cada vez que um aluno efetua uma prova, a taxa de erro é muito pequena*», no sentido em que a possibilidade de errar é muito restrita no caso de uma avaliação concentrada apenas numa prova final. É referido que seria desejável uma mais adequada preparação e organização, maior rigor na definição dos métodos, flexibilidade e feedback constante como partes integrantes do processo de avaliação. Ao mesmo tempo, é proposto existir mais avaliação distribuída, facultativa e contínua, melhor proporcionalidade matéria-avaliação, reduzir discrepâncias entre professores e inclusão da componente prática na avaliação final. Em síntese, este conjunto de sugestões de melhoria parece evidenciar que os estudantes sentem uma grande necessidade de que as formas e os procedimentos de avaliação sejam aperfeiçoados no sentido de lhes garantirem maior clareza e equidade, assim como de lhes proporcionarem um acompanhamento permanente, tendo em consideração que pretendem «*perceber melhor o que fizemos bem ou não*».

Além disso, constitui um interessante desafio para que os professores procurem desenvolver uma melhor coordenação ao nível dos diferentes critérios de avaliação que utilizam, assim como uma melhor articulação entre conteúdos, práticas e avaliação. Contudo, deve-se ter presente que esta situação poderá não ser facilmente conseguida, dado que muitas vezes as atitudes dos professores em relação à avaliação são inerentemente negativas e, em particular, quando não estão ainda muito familiarizados com ela (Cole & De Maio, 2009). Este alerta torna-se ainda mais pertinente sabendo que o “apoio do corpo docente é necessário para o sucesso e funcionamento da avaliação, sendo a compreensão do corpo docente sobre a avaliação um importante precursor para [esse] apoio” (ibidem 2009, p. 306).

Por outro lado, aquelas sugestões poderão também revelar alguma dificuldade dos próprios estudantes em compreender o processo e as regras da avaliação o que pode vir a ter algumas consequências indesejáveis (ou negativas) como falta de adesão e mesmo resistência. Como reforço deste ponto de vista, sabe-se que

“os estudantes precisam compreender os processos de avaliação para ter sucesso no ensino superior. No entanto, pesquisas recentes têm identificado o quão difícil é para os estudantes integrarem-se na cultura de avaliação das suas disciplinas, com o reconhecimento de que o fornecimento de critérios escritos e indicadores de classificação não é suficiente para tornar este “conhecimento tácito” transparente para os estudantes novatos” (Sue & Amanda, 2004, p. 721).

Tal situação requer um grande cuidado no sentido de ajudar os estudantes, sobretudo os mais novos, a ultrapassarem estas dificuldades providenciando-lhes todo o suporte que for necessário em relação à apreensão das características da avaliação e à adesão face aos respetivos procedimentos.

b) Técnicas e instrumentos de avaliação

Em termos de técnicas e instrumentos de avaliação, constata-se nos **estudantes** desagrado por: (1) existirem procedimentos meramente focados numa orientação sumativa (o que foi designado por «*exames finais*») sendo proposta a sua substituição por testes ou frequências distribuídas; (2) avaliações centradas na «*memorização*», sendo sugerida a inclusão de formulários nos instrumentos de avaliação; (3) instrumentos que «*não avaliam o raciocínio*» (nomeadamente questões de escolha múltipla ou fechadas), sendo preferível recorrerem a trabalhos práticos ou reflexões para que possam demonstrar o que aprenderam.

Face aos dois primeiros pontos, observa-se uma certa tendência dos estudantes para serem bastante críticos em relação às opções mais clássicas que caracterizam a avaliação sumativa: verificação dos resultados de aprendizagem apenas através de um teste final e insistência sobre a reprodução de discursos e comportamentos previamente memorizados ou aprendidos. Deste modo, será possível pensar-se, ou mesmo admitir-se, que poderão vir a ter uma atitude mais favorável face à avaliação desde que se introduzam técnicas e instrumentos de avaliação com um cariz essencialmente formativo e que venham acrescentar mais contributos aos processos de ensino-aprendizagem. Assim, para garantir que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem

“os métodos de avaliação devem ser focados na evidência de desempenho ao invés da capacidade de regurgitar informações. Inevitavelmente, isto significa uma menor concentração em avaliações escritas tradicionais (...), e uma maior ênfase em instrumentos de avaliação que não medem apenas a recordação de fatos, mas também as capacidades dos estudantes para utilizar o material que aprenderam em situações ao vivo” (Brown, 2004, p. 82).

Analogamente, em relação ao terceiro ponto, verifica-se alguma insatisfação da parte destes estudantes relativamente a instrumentos de avaliação que se baseiam na utilização de questões de escolha múltipla ou fechadas, alegando-se que deveriam ser substituídos por trabalhos práticos ou reflexões para que possam demonstrar o que aprenderam, perspectiva que encontra alguma sustentação na literatura (Edwards & Bruce, 2004). Contudo, este aspeto é algo controverso, uma vez que também há autores que defendem o oposto, isto é, que as questões de escolha múltipla podem contribuir para melhorar a aprendizagem, desenvolvendo a auto-regulação e a autonomia do estudante, o que poderá

ser alcançado não tanto através de uma melhor construção dos testes mas sobretudo da manipulação do contexto da sua utilização, envolvendo os estudantes na construção das questões, ligando-as com objetivos pedagógicos claros (como por exemplo, o desenvolvimento da auto-regulação dos estudantes) e implementando-as com feedback eficaz³ (Nicol, 2007).

Mudanças para um maior envolvimento ativo na avaliação

a) Processo e modalidades de avaliação

Em termos de processo e modalidades de avaliação, os **professores** sugerem que seria importante «*tentar envolver os alunos na própria docência ativa*», contando para a avaliação. Esta perspetiva evidencia uma recetividade favorável dos professores a um maior protagonismo dos estudantes, o que poderá constituir um fator facilitador para a introdução de metodologias de ensino mais compatíveis com a aprendizagem ativa e que contribuam também para uma maior responsabilização dos estudantes face à própria avaliação das suas aprendizagens. É aliás interessante lembrar, a este propósito, que “o exercício sistemático, gradual de envolver os estudantes na conceção e utilização de critérios de avaliação, aplicando um sistema de classificação, gerando feedback e sendo avaliados sobre a qualidade da classificação dos seus pares, parece ter uma série de efeitos benéficos sobre os estudantes” (Sue & Amanda, 2004, p. 731).

Professores e estudantes, com perspetivas algo semelhantes, referem que se deveriam realizar «avaliações mais frequentes» e com fases intermédias o que permite admitir uma certa motivação para utilizar a avaliação, ainda que sumativa, numa modalidade mais distribuída e com alguma perspetiva de aproveitamento dos efeitos potencialmente formativos para melhorar a aprendizagem. Esta posição, que coloca a avaliação frequente como um precioso auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, é aliás sustentada por vários autores, argumentando por exemplo que “quando a avaliação é regular e contínua, o ensino pode adaptar-se para ajudar os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais profunda e a participarem ativamente na sua própria aprendizagem” (Crumrine & Demers, 2007, p. 68).

Já as propostas formuladas unicamente pelos **estudantes** em relação a este ponto (mudanças no processo e nas modalidades de avaliação para um maior envolvimento ativo destes) são bastante diversificadas e incidem sobretudo nos seguintes aspetos, a saber:

³ Sete princípios para uma boa prática de feedback: (1) ajuda a clarificar o que é um bom desempenho (objetivos, critérios, normas); (2) facilita o desenvolvimento da autoavaliação e reflexão na aprendizagem; (3) proporciona informação de alta qualidade para os estudantes sobre a sua aprendizagem; (4) encoraja o diálogo com o professor e com os pares acerca da aprendizagem; (5) encoraja crenças motivacionais positivas e autoestima; (6) fornece oportunidades para reduzir a diferença entre desempenho atual e desejado; (7) fornece informação aos professores que pode ser usada para ajudar a ajustar o ensino (Nicol, 2007, p. 55).

(1) É atribuída bastante importância à «autoavaliação», como anteriormente referido, mas aqui enquanto forma de avaliação que está relacionada com a possibilidade de se gerar um maior envolvimento ativo dos estudantes, subentendendo que estes «*têm de ser capazes de se autoavaliar*». Esta perspetiva constitui uma abordagem há bastante tempo presente na literatura desta área. Assim, por exemplo, há mais de duas décadas que se defende que os objetivos devem ser claramente comunicados aos estudantes e que eles só podem aprender se forem capazes de se avaliar a eles próprios em relação a esses objetivos, características que podem ser vistas como fundamentais em qualquer abordagem construtivista da aprendizagem (Sadler, 1989).

(2) Sugere-se incluir a participação dos estudantes no planeamento da avaliação⁴. Apesar de se reconhecer algum risco nesta abordagem, no sentido em que o conhecimento dos objetivos e critérios de avaliação pode ser algo prejudicial por focalizar excessivamente os estudantes na avaliação, estimulando uma aprendizagem mais superficial e reforçando uma atitude marcadamente mais instrumentalista (Torrance, 2007), ela também pode ser vista como benéfica para o envolvimento ativo dos estudantes. Neste sentido, por exemplo, argumenta-se que “a compreensão dos objetivos de aprendizagem e a prática com tais avaliações permite que os estudantes se tornem parceiros na interpretação dos resultados da avaliação e no *brainstorming* sobre como reagir quando os resultados mostram que os estudantes fazem um grande esforço na sala de aula para dominar determinadas normas” (Stiggins & DuFour, 2009, p. 634). Aliás, existe um trabalho interessante em que se desenvolve um enquadramento de abordagens para partilhar conhecimento significativo sobre normas de avaliação com os diversos intervenientes da comunidade académica, e em particular com os estudantes, no qual se incluem sugestões sobre como as comunidades de prática podem ser cultivadas para permitir que os estudantes participem plenamente em todas as atividades de avaliação (O'Donovan, Price, & Rust, 2008).

(3) Alguns estudantes propõem também reduzir os elementos de avaliação, o que aparentemente surge em contradição com a sugestão previamente apresentada que defendia avaliações mais frequentes e com fases intermédias. No entanto, esta divergência de opiniões não tem que ser vista forçosamente como uma oposição de pontos de vista, podendo simplesmente traduzir a diversidade de situações vividas no terreno, o que poderá explicar-se (ou compreender-se) pelo facto destas representações serem relativas a diversas unidades curriculares de dois cursos distintos que estão inseridos em duas unidades orgânicas diferentes na Universidade do Porto.

⁴ Além disso e dada a ligação entre a avaliação e a aprendizagem, ao “serem participantes ativos no seu processo de aprendizagem, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre o seu desenvolvimento, crescimento e progresso ao longo do tempo” (Ya-huei & Hung-Chang, 2008, p. 132)

(4) É sugerido permitir-se que os estudantes possam trazer casos para a aula e que possam optar entre uma avaliação contínua ou final⁵, o que reforça o carácter de envolvimento ativo com que os estudantes se propõem participar no planeamento não só das suas aprendizagens mas também da própria avaliação dessas aprendizagens. A este propósito, é importante referir a sugestão de diminuir a dependência da memorização, o que surge em consonância com a crítica que alguns estudantes dirigiram às avaliações centradas na memorização. Este posicionamento dos estudantes mostra já um certo distanciamento em relação a uma avaliação de tipo sumativo ainda muito ligada a uma aprendizagem de cariz comportamentalista e a um MTP transmissivo, como era característico no ensino superior mais tradicional. No mesmo sentido, sugerem ainda que se deve dinamizar os estudantes e estimular a aprendizagem (por exemplo, com um trabalho prático ao longo do semestre), o que constitui um desafio para os docentes relativamente à “sua capacidade de despertar a curiosidade e de fazer com que o ambiente de aprendizagem seja tanto estimulante como agradável, ajudando a promover o interesse pelos tópicos (ou: temas), o que pode também conduzir a mudanças nos resultados de aprendizagem” (Edwards & Bruce, 2004, p. 155). Este distanciamento relativamente a uma avaliação de tipo sumativo é justificada por estes estudantes defendendo que

«o sucesso na UC depende, em grande parte, da memorização, talvez compreensivelmente. Isto leva a que a preparação para o exame se baseie na leitura repetida da matéria que geralmente não pode significativamente preceder à data da realização da prova, sob pena de esquecer os conteúdos a memorizar- Encontrar uma forma de dinamizar os alunos através de um trabalho prático a decorrer ao longo do semestre poderia levar ao aumento de interesse pela UC. No mínimo estimularia a aprendizagem das matérias atempadamente»

a) Técnicas e instrumentos de avaliação

Quanto às técnicas e aos instrumentos de avaliação⁶, os **estudantes** fazem sugestões que apontam para menos exames finais e revelam desagrado por situações com poucos mini-testes. Desse modo, preferem «*mais avaliação distribuída*» com mini-testes, frequências e trabalhos de grupo na aula, mas também referem alternativas como «*desenvolver trabalhos que evoquem a originalidade e autonomia dos alunos (e.g. trabalhos onde o aluno deva cruzar conhecimentos adquiridos na UC com alguma temática à sua escolha)*», de forma a promover uma aprendizagem contínua e auxiliada que possibilite melhores desempenhos, inclusive no exame final. De facto, em reforço destas propostas dos estudantes, também a literatura nesta área tem vindo já há algum tempo a produzir importantes

⁵ Este testemunho dos estudantes implica que se considere a possibilidade de alguns deles preferirem ainda assim uma avaliação final, apesar de existirem tantas perspetivas teóricas e empíricas a defenderem as vantagens de uma avaliação contínua. Este é aliás um alerta que vai no sentido de admitir que nunca se deverá desprezar a opinião dos estudantes sobre algo que lhes diz também respeito enquanto intervenientes diretamente implicados e, por isso mesmo, necessariamente interessados. (FAZ LEMBRAR O TÍTULO “NADA SOBRE NÓS SEM NÓS!”/RSN)

⁶ É interessante constatar que relativamente a este ponto - técnicas e instrumentos de avaliação - só existem depoimentos dos estudantes; os professores apenas apresentam apreciações positivas e sugestões de mudança em relação ao processo e às modalidades de avaliação.

sugestões de mudança. Assim, por exemplo, em vez de se continuar a excessiva utilização de exames limitados no tempo, ensaios e relatórios, pode-se considerar o uso de portfólios, exercícios práticos, *posters*, bibliografias anotadas, comentários reflexivos, relatos de incidentes críticos, revisões, *role-plays*, estudos de caso e muitos outros...(Brown & Knight, 1994). Já há cerca de uma década se argumentava também que os testes tradicionais deviam ser complementados por uma avaliação no contexto de trabalho, com tarefas complexas e com forte interação, de forma a permitir uma análise em termos de teoria social da aprendizagem, ainda que de forma adaptada às possibilidades da academia, o que implicaria dois tipos de ações dos professores: planejar/animar a aprendizagem e avaliar desempenhos complexos (Black, 2001). Contudo, pode-se também compreender as críticas dos estudantes neste ponto, porque “embora muitos professores sejam criativos no planeamento de atividades de aprendizagem, esquecem-se de ser criativos na sua avaliação da aprendizagem” (Corcoran, Dershimer, & Tichenor, 2004, p. 215). Naturalmente, nessa procura de métodos alternativos, também é necessário ter em consideração que os vários métodos de avaliação têm prós e contras, como por exemplo,

“os testes padronizados podem ser vistos como eficientes e [passíveis de] um trabalho menos intensivo para coletar dados sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes (SLO), mas têm falta de informação contextual. Entrevistas de saída e trabalhos coletados dos pontos cruciais dos cursos podem fornecer o contexto em termos de conhecimento dos SLO, mas não oferecem informações sobre o desenvolvimento desse conhecimento. Os portfólios podem fornecer informações sobre o desenvolvimento do conhecimento dos SLO, mas podem muitas vezes representar o ‘melhor’ trabalho dos estudantes e assim originar viés” (Cole & De Maio, 2009, p. 294).

Os estudantes propõem também a adoção de «*questionários surpresa, o que obrigará os alunos a estudar ativamente e a manter a matéria em dia*», o que constitui um claro apelo a uma avaliação contínua (conforme já referido em outros pontos) como forma de estimular e apoiar um estudo mais regular.

Finalmente, sugerem ainda que «*um maior diálogo entre professores e alunos poderia ajudar na procura conjunta de métodos mais diversificados (não se confinando apenas a um trabalho de grupo e a um exame final)*». Resta acrescentar sobre este ponto que, se por um lado essa coparticipação parece claramente enriquecedora para gerar um maior envolvimento ativo, por outro lado deve-se ter em atenção que se trata de uma alteração que poderá implicar mudanças assimétricas de poder entre professores e estudantes, o que só poderá ser gradualmente possível com mudanças de perceções e de ações tomadas por ambos (Yee Fan Tang, 2008), esperando que o diálogo sugerido possa contribuir para esta mudança na cultura de avaliação.

Conclusões

Apesar de ser evidente uma apreciação positiva sobre a avaliação distribuída, ou seja contínua, tanto por professores como por estudantes, os dados indicam que existem unidades curriculares em que essa modalidade ainda deve ser introduzida e/ou intensificada.

Outro aspeto evidenciado é uma certa orientação favorável relativamente à avaliação formativa, sendo mesmo desejável, para a maioria dos inquiridos, incrementar a sua utilização e explorar mais as vantagens decorrentes das suas possíveis interligações com a avaliação sumativa, nomeadamente para o desenvolvimento de melhores processos e resultados de aprendizagem para os estudantes. Finalmente, estes revelam uma atitude de abertura para participarem (pro)ativamente numa interação com os professores com vista à procura de outras alternativas de formas e métodos de avaliação, assumindo assim uma postura de desejo de uma maior autonomia e responsabilidade, atitudes que consideramos serem eventualmente conducentes a uma transformação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação de natureza claramente mais emancipatória.

Por último, em termos de contributo para o desenvolvimento da investigação e da qualidade no ensino superior, acreditamos que este estudo permite conhecer, por um lado, o que está a ocorrer no ensino-aprendizagem-avaliação e, por outro, as vantagens de recorrer a uma metodologia que, articulando diversas técnicas de recolha e análise de dados, produz diferentes e complementares formas de interpretação do real e de efeitos nesse real.

Estas diferentes e complementares formas de interpretação do real e de eventuais efeitos no real são construídas através da análise documental das fichas das unidades curriculares em estudo, entrevistas a um perito de Bolonha e a diretores dos cursos, inquéritos por questionário a professores e estudantes que implementam os processos de ensino – aprendizagem - avaliação em investigação.

Assim, a partir desta multiplicidade de metodologias, foi possível obter um vasto conjunto de dados que foram tratados quantitativa (através da análise por SPSS) e qualitativamente (por via da análise de conteúdo), e que traduzem as opiniões sobre o vivido e o desejado por diversos atores do sistema de ensino superior.

Além disso, a opção de dar voz aos atores, incluindo neste estudo uma caracterização dos processos de avaliação da aprendizagem vividos e desejados pelos professores e estudantes acrescentou a esta investigação a possibilidade de produzir, não apenas uma análise retrospectiva e crítica, mas também uma análise prospetiva e exploratória, a partir das quais puderam emergir reflexões, eventualmente úteis numa perspetiva de mudança evolutiva e, a considerar para o incremento da qualidade no ensino superior.

Por fim, salienta-se também a importância de deslocalizar o dispositivo metodológico desta investigação, de um ponto de vista epistemológico, de uma perspectiva positivista, procurando passar de uma investigação *sobre os sujeitos* para uma pesquisa orientada por uma abordagem dialética *com os atores*.

Neste sentido, promoveu-se, tanto uma implicação implícita do próprio investigador (utilizando a sua experiência como professor-ator neste sistema de ensino superior para a interpretação dos dados) como uma construção de conhecimento numa perspectiva sócio-construtivista (a par com os diversos atores envolvidos na planificação e prossecução dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação), procurando-se assim enriquecer esta investigação e, simultaneamente contribuir para a melhoria da qualidade da educação em contexto universitário.

Referências Bibliográficas:

- Bakula, N. (2010). The Benefits of Formative Assessments for Teaching and Learning. [Article]. *Science Scope*, 34(1), 37-43.
- Barot, A. B., & Barot, B. (2006). Customized internet assessment for students and educators. [Article]. *Community College Enterprise*, 12(1), 57-68.
- Black, P. (2001). Dreams, Strategies and Systems: Portraits of assessment past, present and future. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(1), 65-85. doi: 10.1080/09695940120033261
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. [Article]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi: 10.1080/02602930600679050
- Boud, D. a. A. (2010). Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education.
- Brennan, D. J. (2008). University student anonymity in the summative assessment of written work. [Article]. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 43-54. doi: 10.1080/07294360701658724
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education, Issue, 2004-05*(1), 81-89.
- Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. London: Kogan Page Ltd.
- Cole, A., & De Maio, J. (2009). What We Learned About Our Assessment Program that has Nothing to do with Student Learning Outcomes. [Article]. *Journal of Political Science Education*, 5(4), 294-314. doi: 10.1080/15512160903253368

- Colthart, I., Bagnall, G., Evans, A., Allbutt, H., Haig, A., Illing, J., & McKinstry, B. (2008). The effectiveness of self-assessment on the identification of learner needs, learner activity, and impact on clinical practice: BEME Guide no. 10. [Article]. *Medical Teacher*, 30(2), 124-145. doi: 10.1080/01421590701881699
- Corcoran, C. A., Dershimer, E. L., & Tichenor, M. S. (2004). A Teacher's Guide to Alternative Assessment Taking the First Steps. [Article]. *Clearing House*, 77(5), 213-216.
- Crumrine, T., & Demers, C. (2007). Formative Assessment: Redirecting the Plan. *Science Teacher*, 74(6), 28-32.
- Edwards, S. L., & Bruce, C. S. (2004). The assignment that triggered change: assessment and the relational learning model for generic capabilities. [Article]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 141-157. doi: 10.1080/0260293042000188447
- Johnston, L., & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 751-768. doi: 10.1080/0260293042000227272
- Knight, J. (2004). Comparison of Student Perception and Performance in Individual and Group Assessments in Practical Classes. [Article]. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(1), 63-81.
- McDonald, B. (2008). Assessment for Learning in Project Based Learning. [Article]. *International Journal of Learning*, 14(10), 15-27.
- Nicol, D. (2007). E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect. [Article]. *Journal of Further & Higher Education*, 31(1), 53-64. doi: 10.1080/03098770601167922
- Nieweg, M. R. (2004). Case study: innovative assessment and curriculum redesign. [Article]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 203-214. doi: 10.1080/0260293042000188474
- O'Donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2008). Developing student understanding of assessment standards: a nested hierarchy of approaches. [Article]. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 205-217. doi: 10.1080/13562510801923344
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Stiggins, R., & DuFour, R. (2009). Maximizing the Power of Formative Assessments. [Article]. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 640-644.

- Sue, B., & Amanda, W. (2004). Understanding the rules of the game: marking peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. [Article]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 721-733.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education* 14(3), 281-294.
- Ya-huei, W., & Hung-Chang, L. (2008). The Application of Learning Portfolio Assessment for Students in the Technological and Vocational Education System. [Article]. *Asian EFL Journal*, 10(2), 132-154.
- Yee Fan Tang, S. (2008). Issues in field experience assessment in teacher education in a standards-based context. [Article]. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 17-32. doi: 10.1080/02607470701773416

DIÁLOGOS ENTRE ACADÉMICOS

1

**A docência e o processo de Bolonha /
A docência no quadro do processo de
Bolonha**

**La enseñanza y el proceso de Bolonia
/La enseñanza en el marco del
proceso de Bolonia**

1.1.

Título:

Desafios da docência universitária no século XXI: Múltiplos olhares a partir de referências historicopolíticas, socioculturais, epistemológicas e pedagógicas

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Fernandes, Cleoni Maria Barboza [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS]

Resumo:

Este simpósio envolveu cinco universidades, sendo quatro brasileiras: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Grande ABC/SP, e uma estadunidense: Universidade do Texas. Utilizamos de uma metáfora – a composição do mosaico – antiga criação artística, para compreender e problematizar a docência universitária, como um fenômeno social e um exercício profissional de responsabilidade cidadã que precisa resgatar/fortalecer a finalidade ético-existencial da humanidade do humano para outra sociedade justa e solidária. A composição das ideias pelos autores/autoras transitou pelo diálogo humano como condição do diálogo epistemológico e político, tentando fazer a ultrapassagem da denúncia e da constatação crítica – necessárias – de dificuldades e de impossibilidades. Buscamos *pré-ocupar-nos* com os espaços de contradição assumindo riscos de encarar problemas como desafios, sem a ingenuidade salvacionista e sem a naturalização do inevitável, ou seja, *do que está dado*.

Palavras-chave:

Docência universitária; internacionalização; políticas públicas; inovação pedagógica; qualidade social.

1.1.1.

Título:

Internacionalização da educação superior e docência universitária

Autor/a (es/as):

Morosini, Marília Costa, [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS]

Resumo:

A Educação superior vem sendo marcada por um crescente processo de internacionalização que por

sua vez acarreta influências na docência universitária. A Internacionalização é um fato inerente à universidade, entretanto é no final do século passado que ela se expande e passa a ser critério de excelência na qualidade. São identificados um período de modernização universitária, seguido de outro de governança entre o estado nação e transnacionalização e, um mais recente, de regularização legitimadora com o domínio do processo de acreditação institucional nacional, regional e transnacional. O presente trabalho identifica e analisa essas influências a partir da teoria de Dridksson quanto à cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. A primeira é conceituada com ênfase no mercado e pelo qual os países e as instituições de educação superior competem entre si por demandas de sujeitos e consumidores, por ideias e influências. A segunda com princípios de análise social a partir de uma perspectiva crítica e da ideia de consciência e solidariedade internacional. Os indicadores/estratégias dos dois tipos de cooperação são ressaltados. Também são analisados na perspectiva institucional a influência da internacionalização sobre as funções universitárias de pesquisa e de ensino e a dicotomia entre essas funções. Complementando o trabalho é realizado um estudo sobre o sistema nacional de pós-graduação no Brasil e seus dados sobre cooperação, destacando a dicotomização da formação de recursos humanos para a produção de conhecimento via pesquisa e da formação de recursos humanos, via ensino. Como resultado aponta-se para a existência de um processo de cooperação híbrida que causa impacto na docência universitária caracterizando-a como uma atividade muito maior do que a de ensino ou à relacionada à produção do conhecimento, mas uma função universitária que envolve paradigmas e valores de visão de mundo.

Palavras-chave:

Internacionalização. Docência universitária. Funções universitárias.

A internacionalização da educação superior: um breve panorama no Brasil

A docência universitária sofre influências do ambiente institucional, da legislação estatal e do contexto geopolítico econômico na qual se desenvolve. Ou seja, ela não se restringe a sala de aula, embora seja ali o focus visível de sua consecução. É com base neste paradigma de crença nas explicações histórico-sociais interferentes no processo educacional que se torna significativo buscar as relações entre docência universitária e a sociedade contemporânea e neste caso a contemporaneidade marcada pela internacionalização.

A Internacionalização é uma marca da universidade, entretanto é no final do século passado que ela se expande e passa a ser critério de excelência na qualidade universitária.

Examinando a Internacionalização Universitária na perspectiva do estado identificamos¹, no Brasil, um período de modernização universitária, seguido de outro de governança entre o estado nação e poder transnacional e, um mais recente, de regularização legitimadora com o domínio do processo de acreditação institucional nacional, regional e transnacional.

A internacionalização universitária se localiza prioritariamente junto às atividades de pesquisa e, neste caso elas ocorrem, nos programas de pós-graduação *strito sensu*. Suas estratégias têm como marca a cooperação internacional (intercâmbio de alunos e professores, convênios) e, ocorre, desde a década de 1930 – 60s, através de acordos bilaterais com países desenvolvidos: a Alemanha, França, Portugal, Suécia, Japão, e Holanda. O período da Modernização universitária, anos 70s, é caracterizado por uma política nacional de ciência e tecnologia marcada pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico – PND, pelos Planos Brasileiro de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT e complementada pelos Planos Nacional de Pós-graduação – PNPG e fomentada pela criação das Fundações de apoio a pesquisa estaduais – FAPs. As décadas seguintes são marcadas pela qualificação de professores, em doutorado e pós-doutorado, principalmente em países como USA, UK, FR, AL, IT, ES. Neste modelo a graduação apresenta um baixo nível de internacionalização.

Hoje há uma tendência do intercâmbio esporádico à priorização da experiência internacional no mundo globalizado. É aquele modelo que ocorre entre países, regiões, blocos, IES e vem embutido numa concepção de educação transnacional e de Educação como serviços, onde o comércio, o mercado e as competências são determinantes. Centrando-nos no momento atual podem ser identificadas tensões entre a concepção de internacionalização universitária de caráter transnacional e a internacionalização universitária que tem como cerne o respeito ao local.

A transnacionalização da Educação Superior tem como característica constituir-se em processo além da nação (não respeitam barreiras nacionais e regionais) e não têm a noção de relações entre países e/ou instituições. Este conceito está muito ligado ao ensino. Refere-se aos cursos, partes de curso ou outro serviço educacional oferecido aos estudantes de países diferentes daquele em que a IES fornecedora está baseada. (UNESCO, 1999) É característico desta fase a concepção de uma era neocolonialista na Educação Superior. Esta se refere a uma nova era de poder e influência, na qual corporações multinacionais, conglomerados de mídia e grandes universidades procuram dominar o mercado do conhecimento não só por razões políticas e ideológicas, mas, principalmente, por ganhos comerciais. Os governos não estão inteiramente fora deste quadro de negociações – eles oferecem alguma assistência às companhias que estão

¹ O presente trabalho utiliza conceitos organizados e/ou desenvolvidos pela autora em MOROSINI, M. C. (2006). Assim, quando não há citação nas referências finais parte-se do princípio que as mesmas foram retiradas da referida enciclopédia.

atuando em seus países e têm um interesse residual em manter esta influência. O resultado é sempre o mesmo: a perda da autonomia cultural e intelectual pelos menos poderosos. (ALTBACH, 2004). Tal perspectiva interfere de forma acentuada na docência universitária, pois os parâmetros passam a ser universais e não colocam as características locais como fator determinante.

Uma fase paralela é denominada de regularização legitimadora, ou aquela que objetiva a Garantia da Qualidade. Dispositivo facilitador deste modelo na graduação é a Acreditação de títulos e diplomas realizados em outros países e da transferibilidade de disciplinas e créditos realizados no exterior.

A Internacionalização Universitária na perspectiva institucional identifica uma série de fases que podem compor a trajetória deste processo. A fase inicial é denominada de Doméstica representa uma perspectiva etnocêntrica da universidade, quando as instituições têm sua atuação voltada à nação onde estão situadas e com pouca participação no circuito internacional; Uma segunda fase é a Multidoméstica, quando a universidade oferece estudos no exterior e possui centros de pesquisa localizados em um país específico para o atendimento das exigências de bolsistas de outros lugares; A terceira é a Multinacional: engloba o desenvolvimento de escolas de negócios internacionais como empresas autossustentáveis de uma instituição matriz, usando um corpo docente local; ou instituições de Educação Superior além das fronteiras através da educação continuada; e a quarta é a Global ou transnacional, que tem surgido da evolução de organizações envolvidas em transações fora de seus países de origem. Esta fase se caracteriza por uma alta qualidade e baixos custos. (BARTEL, 2003). Esses modelos interferem diretamente na docência, estendendo-se desde uma perspectiva para alunos, professores, currículos, gestão com foco local, na fase doméstica até foco universal na fase transnacional.

Wit, 2005, também analisando institucionalmente a Internacionalização da Educação Superior propõe dois modelos: o Modelo Periférico e o Modelo Central. O primeiro se caracteriza pela presença de atividades internacionais em alguns setores da IES No Brasil é o modelo predominante. O modelo central é aquele que incorpora uma dimensão internacional, intercultural ou global aos objetivos, funções e organização da educação pós-secundária. É aquele modelo que ocorre entre países, regiões, blocos, IES e vem embutido numa concepção de educação transnacional e de Educação como serviços, onde o comércio, o mercado e as competências são determinantes.

O presente trabalho busca identificar as influências advindas da internacionalização universitária na perspectiva do estado e da instituição sobre a docência universitária. Tem como pano de fundo as concepções de Dridksson quanto à cooperação internacional tradicional e

cooperação internacional horizontal². A primeira é conceituada com ênfase no mercado e pelo qual os países e as instituições de educação superior competem entre si por demandas de sujeitos e consumidores, por idéias e influências. A segunda com princípios de análise social a partir de uma perspectiva crítica e da idéia de consciência e solidariedade internacional.

II. Internacionalização e educação superior: as funções acadêmicas

Por sua natureza de produção de conhecimento a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa. A internacionalização da Educação Superior é mais ágil e mais rápida na função acadêmica de pesquisa. Isto porque a função investigativa tem uma autonomia ligada ao pesquisador e este busca relações internacionais para o desenvolvimento do conhecimento. Já a função ensino, principalmente o de graduação, é controlada pelo Estado e, no caso brasileiro, fortemente, desde o processo de autorização e reconhecimento de uma faculdade ou IES, credenciamento de cursos superiores, adequação as diretrizes curriculares dos cursos, implantação e execução do processo de avaliação institucional e o reconhecimento de títulos e diplomas realizados no exterior. O formalismo e a dependência às políticas estatais dificultam a autonomia da função ensino no contexto da internacionalização da educação superior. Com o crescimento dos blocos econômicos a internacionalização da função ensino vem sendo estudada e estratégias estão sendo propostas.

Exemplificando com o Sistema Nacional de Pós-graduação no Brasil, na função pesquisa o governo do país parte do princípio que as atividades de intercâmbio e cooperação internacional constituem importantes instrumentos à ampliação da competência científico-tecnológica do país. Analisando o sistema nacional de pós-graduação no Brasil sobre cooperação destacam a dicotomização da formação de recursos humanos para a produção de conhecimento via pesquisa e da formação de recursos humanos, via ensino.

Em 2011, as ações da Diretoria de Relações Internacionais totalizaram um investimento de mais de R\$ 290 milhões, o que significa um aumento de aproximadamente 73% em relação à execução de 2010.

² Modelo de cooperação internacional para a América Latina e para o Caribe, denominado de *Cooperação Internacional Horizontal - CIH*, sua base é a solidariedade e a consciência internacional. Este modelo se oporia ao modelo tradicional de cooperação internacional no qual o mercado tem o domínio dos princípios. *O autor* afirma que o propósito fundamental da cooperação internacional deve ser fortalecer los componentes claves de la integración y la articulación de los sujetos, instituciones, agencias y recursos para garantizar un tipo de cooperación horizontal compartida y que evite sustituir, alterar o dirigir la iniciativa local. El desarrollo de una capacidad propia o su potenciación local, sub-regional y regional debe ser el objetivo central de las nuevas formas de cooperación. Ello significa que los actores locales son los principales responsables del diseño y formulación de las propuestas, programas y proyectos de cambio y los actores principales del proceso de transformación. (p.25)

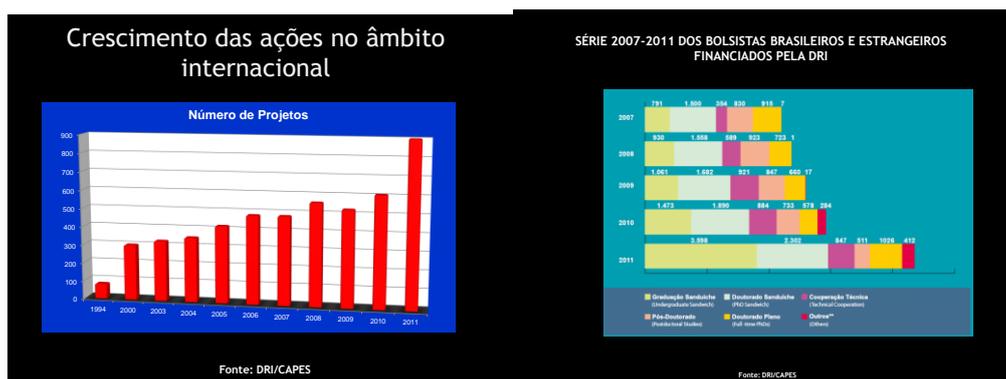
Gráfico 1 - Evolução do Investimento da Diretoria de Relações Internacionais, CAPES, 2005 - 2012



Fonte: SILVA FILHO, Márcio de Castro, 2012.

A CAPES, em 2011, apoiou 900 projetos de cooperação e mais de 8500 alunos/pesquisadores receberam bolsas para desenvolver suas atividades no exterior nas modalidades Graduação Sanduíche, Mestrado, Mestrado Sanduíche, Doutorado Sanduíche, Doutorado Pleno, Estágio Sênior e Capacitação para Profissionais da Educação.

Gráfico 2 - Projetos e bolsistas, DRI/CAPES, 2011

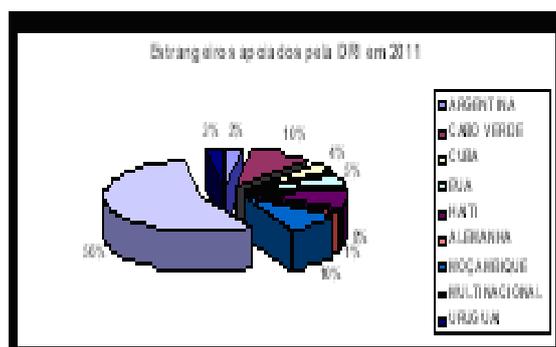


Fonte: SILVA FILHO (2012)

Em 2011, foram negociados 39 novos acordos de cooperação com Alemanha, Bélgica, China, Cingapura, Colômbia, Dinamarca, Equador, Israel, Itália, Portugal e Suécia, além de quatro acordos com o Canadá, quatro com o Reino Unido, seis com a Coréia do Sul e quatorze com os Estados Unidos.

Buscando a cooperação horizontal internacional, a CAPES financiou, em 2011, o desenvolvimento de atividades acadêmicas de 1058 estrangeiros, principalmente através dos Programas de cooperação Sul-Sul, destacando-se os Programas PEC-PG (Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação - multilateral), PROFOR (Programa de Formação Científica - Angola, Cabo Verde, Moçambique) e PRÓ-HAITI.

Gráfico 3 - Estrangeiros apoiados pela DRI, 2011



Fonte: SILVA FILHO (2012)

Examinando o Sistema Nacional de Pós-graduação no Brasil na função ensino identifica que o ensino embora de influência recente na internacionalização universitária apresenta algumas tendências. Entre essas são identificadas: a Multinacionalização da Educação Superior, compreendida como programas acadêmicos ou IES pertencentes a um determinado país e que são oferecidos em outro(s) país (es). Geralmente a multinacionalização marca relações entre desiguais e tem como objetivo maior o lucro. As IES estrangeiras dominam a instituição local ou novas instituições são baseadas em idéias estrangeiras e valores não locais.

Altbach (2004), identifica alguns tipos de multinacionalização: 1. estabelecimento de campus no estrangeiro por iniciativa local, com fortes relações com as instituições estrangeiras e, geralmente, supervisionadas pelas mesmas e acreditadas no país da matriz. O currículo é o da instituição estrangeira e a língua o inglês. Cita como exemplo a Escola de Negócios da Universidade de Chicago e seus campi na Europa. Os professores são oriundos da Escola e o currículo é o da escola com focus internacional. Refere-se a um pequeno número de universidades; 2. Modelo universitário padrão de exportação. Caracteriza-se pelo oferecimento de curso no exterior por instituição de país industrializado, geralmente para países em desenvolvimento. O anfitrião pode ser uma corporação sem ligação alguma com educação, uma instituição educacional ou então uma combinação das duas alternativas anteriores. Cita como exemplo cursos oferecidos na Malásia por instituição australiana e/ou britânica. 3. Mcdonaldização – oferta de filiais “empacotadas” de IES ou cursos superiores em outro país, através de franchising. A universidade do exterior cede seu nome e seu currículo, providencia alguma supervisão e o controle de qualidade é realizado por uma instituição acadêmica ou então por firma de negócios. 4. Programas conjuntos (joint degrees) oferecidos por instituições de Educação Superior em dois ou mais países. O desenvolvimento e uso da internet vêm crescendo nos processos de multinacionalização. (ALTBACH, 2004).

Com o desenvolvimento acirrado da internacionalização podemos chegar a ter um Capitalismo acadêmico, compreendido como tendência global de privatização na Educação Superior. A década de 90 foi marcada pela acentuada expansão das IES preferencialmente privadas. O novo século mantém esta característica e acrescenta à expansão da privatização a via da sociedade limitada ou de capital aberto, não importando mais os limites políticos do Estado-nação. Tais IES são organizações que têm campi em diversos países, seja como matriz, seja em forma de consórcio ou pelo predomínio no capital, via controle acionário da IES.

Na perspectiva do ensino, neste século, a perspectiva da Garantia de Qualidade se consolida. Garantia de Qualidade se refere a formas de garantia de qualidade acadêmica e de sistemas de avaliação externa e acreditação como instrumentos essenciais. Atribuem-se, pelo menos, dois sentidos à expressão “garantia de qualidade”: desenvolver a qualidade de um curso ou instituição, ou dar certificado dessa qualidade a terceiros. A designação mais corrente para o processo relativo ao primeiro é avaliação, enquanto que, para o segundo, é acreditação. A distinção entre os sistemas de avaliação e de acreditação tem vindo a convergir cada vez mais acentuada nos objetivos e procedimentos de ambos.

Assim, paralelo ao desenvolvimento da expansão do ensino internacionalizado um movimento que objetiva, em primeira mão, garantir a qualidade da educação surgem propostas e boas práticas do processo de Acreditação e que envolve registro de qualificação, agências que realizam a avaliação e a acreditação.

A QAAAS – Quality Assurance and Accreditation Agencies – Agências de Acreditação e de Garantia da Qualidade, são órgãos internacionais de registro de qualidade reconhecido internacionalmente, tendo como base a avaliação realizada por um grupo independente de experts sob os auspícios do Consórcio IAUP-INQAAHE-UNESCO. A inclusão de uma agência no WQR afirma que esta agência utiliza padrões de garantia de qualidade confiáveis, tais como um claro comprometimento com o desenvolvimento acadêmico da qualidade na instituição e nos programas avaliados, através de procedimentos corretos bem como pela publicação de relatórios e protocolos. Algumas características básicas da QAAAs são: funcionamento da agência autónomo da IES ou programa que está avaliando; a avaliação da qualidade ou a agência de acreditação está voltada primariamente para a avaliação da função educativa da IES. As atividades da agência podem ser definidas como avaliação da qualidade, auditoria, revisão ou acreditação. Estas atividades constituem-se nas ações primárias da agência.

A INQAAHE – The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, ou seja, a Rede Internacional de agências para a garantia de qualidade na educação superior, é uma organização sem fins lucrativos, criada em 1991, para coletar e disseminar informações sobre teoria e prática da avaliação, e sobre o fomento e manutenção da qualidade

na educação superior. A rede promove boas práticas na manutenção e fomento a qualidade na educação superior; apóia pesquisas na gestão da qualidade e em sua eficácia; oferece serviços de consultoria para o desenvolvimento de novas agências de garantia de qualidade; apóia relações entre órgãos de acreditação, especialmente os que operam ao longo de fronteiras nacionais; e apóia membros na determinação de padrões de operação ao longo de fronteiras nacionais; permite melhores informações sobre o reconhecimento internacional de qualificações; apóia o desenvolvimento e o uso do esquema de transferência de créditos que permitem a mobilidade de estudantes entre IES, dentro e fora dos limites nacionais; e capacita seus membros para reconhecerem organizações e praticas de acreditação dúbias, e organiza, quando solicitada, exame da operação de agências membro.

A ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education, recebeu da Comissão Européia a incumbência de apresentar um conjunto de padrões, procedimentos e orientações para a garantia de qualidade e para o sistema de avaliadores externos da garantia da qualidade e/ou a acreditação de agências ou órgãos. As principais garantias decorrente de trabalho conjunto com a ESIB, EUA e EURASHE são: padrões europeus de garantia de qualidade, externos e internos das IES e para agências; as agências de garantia de qualidade devem se submeter a revisão cíclica a cada 5 anos; deverá ter uma ênfase na subsidiariedade, com avaliadores nacionais; registro europeu de agência de garantia de qualidade deverá ser produzido; o Comitê Europeu de Registro representará uma abertura para a inclusão de registro de agências; e deverá ser estabelecido um Fórum Consultivo Europeu para a garantia da qualidade na Educação Superior. Depois de implementadas as agências de garantia de qualidade terão sua consistência através da European Higher Education Area (EHEA) consolidada pelo uso de padrões e de orientações; as IES e as agências de garantia de qualidade deverão usar referências comuns para a garantia de qualidade; o registro tornará mais fácil a identificação profissional e a credibilidade das agências; Procedimento de reconhecimento das qualificações deverá ser fortificado; A credibilidade do trabalho das agências de garantia de qualidade deverá ser fortificada; O intercâmbio de idéias e experiências entre as agências e outros responsáveis (incluindo IES, estudantes e representantes do mercado de trabalho) deverá ser fortificado através do trabalho do Fórum Consultivo para a garantia de qualidade na Educação Superior; a confiança mútua entre as agências aumentará; e o reconhecimento mútuo tenderá a ser estabelecido. Está proposto a divisão das agências acreditadoras segundo a possível combinação de: a) agências avaliadas ou não; b) agências nacionais europeias, agências não nacionais ou agências extra-europeias que operam na Europa; e c) agências que atendem os padrões externos europeus de garantia de qualidade.

As agencias ou redes de agencias de acreditação para terem seu valor reconhecido devem ser aceitas no **WQR** – Worldwide Quality Register – Registro Internacional de Qualidade, que é

um consórcio não lucrativo do IAUP, INQAAHE e UNESCO, responsável pela introdução da dimensão de qualidade na globalização da educação superior. WQR³ mantém relações com outros órgãos relevantes no campo da garantia da qualidade na Educação Superior como federações nacionais de agências (exemplo CHEA) ou redes regionais (exemplo ENQA) ou outros órgãos internacionais como a OECD e o Banco Mundial. O comitê gestor é formado por três representantes de cada um dos três órgãos que o compõem e decidem sobre a inclusão de uma agência no WQR, a partir da avaliação realizada por um grupo de *experts* independentes.

No plano da Formação de Professores pode ser indicado como exemplo, provavelmente o mais desenvolvido, aquele que ocorre via Processo de Bolonha. Os principais desafios de Bolonha prendem-se com a definição clara dos objetivos de cada ciclo de estudos – pré-graduado (1º ciclo), graduado (2º ciclo – mestrado curto) e 3º ciclo, doutoramento (longo) – bem como da sua duração em função das necessidades da sociedade; com a reflexão sobre metodologias de ensino mais adequadas aos objetivos de formação de professores; com a utilização de uma aproximação baseada no trabalho do estudante – ECTS – sistema europeu de créditos –, e, por último, com o fornecimento ao estudante do Suplemento ao Diploma. (Silva Sousa, C.)

Souza nos relata que a Formação de Professores nas IES Europeias se apoia num novo paradigma de ensino e de aprendizagem: Refere-se ao paradigma que transita de um ensino egocêntrico, com base no conhecimento resultante da memorização e assente no argumento da autoridade, para um modelo mais democrático e mais equilibrado onde o aluno e o docente estão mais próximos e onde o contacto pessoal é mais prolongado e com mais aproveitamento para ambos. Neste novo sistema, o aluno é responsabilizado a um nível diferente, sendo o seu trabalho mais autónomo, individual e criativo. A transição de um modelo de formação de professores de acordo com este processo implica numerosas alterações de que se destacam: a opção por ciclos de formação compatíveis nas diversas universidades da Europa; a adoção do conceito de unidade curricular que substitui o de disciplina e que valoriza primordialmente a quantidade de trabalho que o aluno produz acompanhado e autonomamente e a concepção de um sistema de créditos que são um valor numérico atribuído às unidades curriculares que expressam a carga de trabalho requerida ao estudante médio e a que é necessária para completar um ano de estudos completo na instituição. Note-se que os créditos se baseiam na carga completa de trabalho do estudante não se limitando às horas de contacto que tem com o professor. A fim de permitir a transferência de créditos entre as Instituições de formação

3 Os objetivos da WQR é incluir tanto agências de acreditação como também outros tipos de agências de garantia de qualidade. A agência acreditada ou avaliada pode ser pública e privada, nacional e transnacional, confinada a uma disciplina ou cobrindo muitas disciplinas. A agência deve ter no mínimo dois anos de experiência no campo da garantia externa da qualidade para obter o registro. (<http://www.iaup.org/grp5/qualregis.doc>).

européias existe uniformização entre o número limite de semanas, de horas semanais e de créditos necessários para obter um determinado tipo de grau.

Tais princípios e estratégias de garantia de qualidade buscam ser aplicados a EHEA– Área Européia de Educação Superior. Esta mesma lógica de busca de uma harmonização, aqui entendida como todos os atos normativos com vistas a possibilitar a mobilidade de títulos e diplomas superior entre os países, é estendida à União Européia com a América Latina, via UEALC⁴

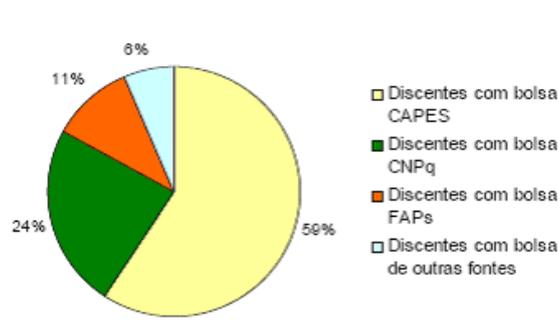
Considerando a docência universitária via formação de recursos humanos é de ressaltar que a grande financiadora do alunado da pós-graduação é a CAPES, seguida do CNPq, das FAPs (fundação de amparo a pesquisa) e de outras fontes. Nos gráficos a seguir pode ser visualizado o

4 UEALC – Espaço Comum de Educação Superior UE, AI e Caribe. Refere-se ao conjunto de declarações e ações que tem como objetivo a construção de um espaço comum de Ensino Superior Ibero-americano. Este espaço tem raízes em junho de 1999, na Declaração do Rio de Janeiro e que começou a ser projetado na Conferência de Ministros de Educação celebrada em Paris, em novembro de 2000. A Comissão de Seguimento desta Conferência elaborou o Plano de Ação 2002-2004 para a construção deste espaço comum, que foi aprovado na Cúpula de Chefes de Estado e de Governo de Madri, em maio de 2002. A construção do UEALC, bem como os objetivos perseguidos pelo Plano de Ação 2002-2004 e pela Declaração de Lima sobre Cooperação Universitária Ibero-americana de 2001, e os princípios que inspiraram a criação do Conselho Universitário Íbero-Americano (CUIB) tem como objetivos o fomento da mobilidade, o conhecimento recíproco dos sistemas de avaliação nacionais e a procura da qualidade. A melhora dos programas destinados a potenciar a mobilidade ou o desenvolvimento de critérios homólogos para a avaliação da qualidade são necessidades prioritárias. As declarações de Santiago de Compostela e Lugo em fevereiro de 2004, sob o auspício da Universidade de Santiago de Compostela, sustentam o Espaço Comum de Educação Superior UEALC. Este Espaço tem como compromissos: Impulsionar ações de melhora da qualidade e tender para modelos homologáveis de avaliação da qualidade e de acreditação; Incorporar um modelo de créditos acadêmicos que possibilite a equivalência e o reconhecimento de estudos e avançar na compatibilidade de sistemas universitários; Intensificar os programas de mobilidade de professores, estudantes e técnicos administrativos, aproveitando o valor agregado oferecido pelas nossas línguas comuns, instar à eliminação dos obstáculos burocráticos que dificultam aos participantes nos citados programas a entrada e permanência nos distintos países e impulsionar uma política de financiamento e bolsas que os torne efetivos e abrangentes; Reduzir a exclusão digital que dificulta o acesso às vantagens e às oportunidades de uma autêntica Sociedade do Conhecimento; Promover o uso das tecnologias da informação e as comunicações como uma via de intercâmbio acadêmico e de “mobilidade virtual”. Promover a criação de alianças ou consórcios que facilitem a disponibilidade e o acesso a fundos bibliográficos digitais e bases de dados, e impulsionar uma cultura de solidariedade na difusão de materiais e resultados de docência e pesquisa; Propiciar medidas que favoreçam a criação de redes de cooperação entre universidades ibero-americanas; Implementar programas destinados à formação superior em áreas especificamente relacionadas com o desenvolvimento de países emergentes e colaborar, em geral, na formação de doutores; Promover a transferência do conhecimento e do resultados da pesquisa à sociedade, assim como o desenvolvimento e a inovação, fomentando a cultura empreendedora nas universidades, o apoio aos empreendedores e a criação de empresas; Apoiar as políticas de solidariedade e de compromisso social das universidades com o seu entorno, assumindo como linha de pensamento e atuação contribuir decisivamente com o desenvolvimento sustentável, o voluntariado, a solidariedade e o apoio às pessoas com necessidades especiais; Educar nos valores da pessoa, da democracia, do conhecimento e do respeito mútuo entre os povos, como vias para melhorar os nossos sistemas políticos e sociais e conseguir o desenvolvimento integral das nossas sociedades; Apresentar estas iniciativas ante os organismos competentes. Esta associação tem como atores centrais: Universidades e instituições de Ensino Superior (acadêmicos, investigadores y estudantes); Associações de universidades a escala nacional; e internacional; Governos dos países; Atores associados, tais como Redes de qualidade, de investigação, de acreditação e profissionais; Colégios profissionais; Agências nacionais e internacionais de apoio à educação superior; Empregadores e suas organizações. (LHAMARA, MORA, 2005).

cenário da concessão de bolsas para a pós-graduação de mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado pelas agências governamentais CAPES, CNPq e FAPs, em 2010, no Brasil e a distribuição entre os tipos de bolsa.

O mapa mundi apresentado nos permite visualizar os países e o número de bolsistas brasileiros no exterior e, em anexo, podemos identificar as principais IES que recebem nossos bolsistas, nos USA, Alemanha, França, Portugal e Espanha.

Gráfico 4 - Panorama do Alunado da Pós-graduação, Brasil, 2010.



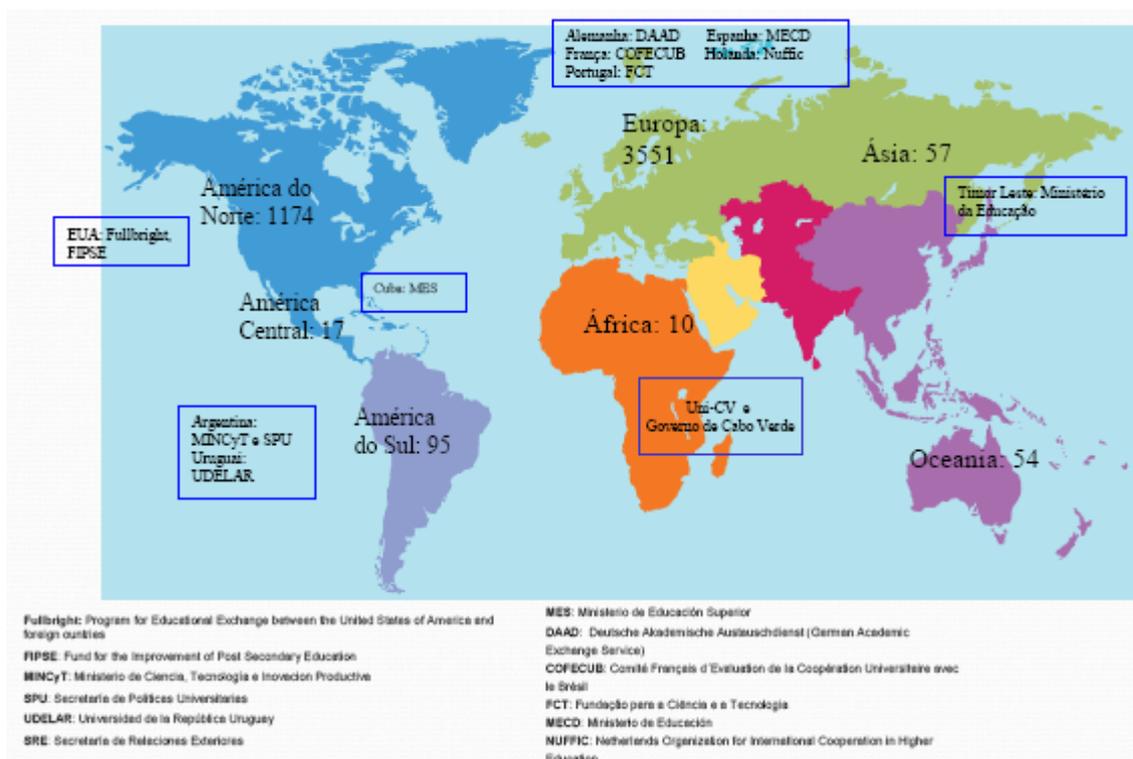
Fonte: CAPES/ PNPG, 2011.

Tabela 1 - Bolsistas da CAPES no exterior no período 2011-2014.

Ano	Doutorado Sanduíche	Graduação Sanduíche	Pós-Doutorado	Doutorado Pleno	Outros	Total
2011	2.800	2.400	640	1.600	560	8.000
2012	4.620	3.960	1.056	2.640	924	13.200
2013	6.048	5.184	1.382	3.456	1.210	17.280
2014	7.669	6.574	1.753	4.382	1.534	21.912
Total	21.137	18.118	4.831	12.078	4.227	60.392

Fonte: CAPES/DRI. 2012. p. 10

Gráfico 5 - Bolsistas Brasileiros no exterior, CAPES, 2010



Fonte: Plano Nacional de Pós-graduação, CNPq. 2011-2020

Enfim a cooperação internacional tem como objetivos tanto atender a cooperação tradicional como a cooperação horizontal. Entre os objetivos da Cooperação internacional no Brasil se destacam: Envio de mais estudantes ao estrangeiro para fazer PhD, em áreas defasadas em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo; Expansão dos programas de graduação e doutorado sanduíche; Estimulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes do estrangeiro; Apoio a avanços na produção científica qualitativa; Aumento do número de publicações com Instituições estrangeiras.

A docência universitária aponta para uma reacendimento da formação de recursos humanos no exterior neste século, como pode ser deduzido pelas informações advindas da CAPES, marcadas pela forte expansão de investimentos. Cabe ainda citar que esta influência que vem sendo fomentada pelas políticas brasileiras tanto advindas do MEC como também do MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia se expande para o alunado da graduação. O programa Ciência Sem Fronteiras lançado em 2011, prevê 100 000 bolsas para a qualificação no exterior para estudantes das áreas das exatas e biomédicas. Sem sombra de dúvidas esses discentes quando em sala de aula influenciam a docência universitária.

III. Considerações finais

A relação entre educação e internacionalização, da forma como está sendo posta, é mais complexa e contenciosa do que clara. Pode ser concentrada na perspectiva liberalista se considerar a exportação de oportunidades e na perspectiva protecionista quando se considera a importação. A internacionalização da Educação Superior na medida em que tem ênfase mais na interação entre culturas e menos na homogeneização de culturas, pode conter os danos de uma educação transnacional. O desenvolvimento da importância do conhecimento e do capital humano, paralelo ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tem aumentado a relação entre internacionalização da Educação Superior, globalização e regionalização.

Como resultado aponta-se para a existência de um processo de cooperação híbrida que causa impacto na docência universitária caracterizando-a como uma atividade muito maior do que a de ensino ou a relacionada à produção do conhecimento, mas uma função universitária que envolve paradigmas e valores de visão de mundo.

Referências

- BROVETTO, Jorge. (1998) International cooperation in higher education. Higher education in the XXI century: view of Latin America and the Caribbean. UNESCO. p 1119-1134
- CAPES/DRI. (2011) Diretoria de Relações Internacionais. Plano de ação da CAPES para expansão da formação de estudantes de pós-graduação, graduação e docentes no exterior. Junho de 2011. Brasília: CAPES/MEC. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 28 de dez de.
- CAPES (2011) Plano Nacional de Pós-Graduação 2011 – 2020: Principais Destaques
- DIDRIKSSON, A. (2005) Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe, 2005. Acesso em 28 de dez de 2011. Disponible en: <http://66.102.1.104/scholar?hl=pt-R&lr=&q=cache:CuVtvyVtxbkJ:www.reduce.cl/raes.nsf/0/dcb6d1d656d1e39304256839006d6479/%24FILE/rae08.190..pdf+author:%22Didriksson%22+intitle:%22Reformulaci%C3%B3n+de+la+cooperaci%C3%B3n+internacional+en+la+...%22>
- MOROSINI, M. C. (2006) Internacionalização da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed Chefe) Enciclopédia de Pedagogia Universitária. V.2. Glossário. Brasília: INEP.

MOROSINI, M. C. (2011) Internacionalização na Produção de Conhecimento em IES brasileiras: Cooperação Internacional Tradicional e Cooperação Internacional Horizontal. *EDUCAÇÃO EM REVISTA*. vol. 27 no.1 Belo Horizonte Apr.

SILVA FILHO, Márcio de Castro (2012) Panorama da Diretoria de Relações Internacionais. Brasília: CAPES: março de 2012. Palestra.

1.1.2.

Título:

A filosofia das ações afirmativas e sua aplicação nas Américas

Autor/a (es/as):

Somers, Patricia [University of Texas at Austin]

Pan, Miriam [Universidade Federal do Parana]

Cofer, Jim [Missouri State University]

Heitzman, Amy [University Professional Continuing Education Association]

Resumo:

As políticas de ação afirmativa na educação têm sido utilizadas em todo o mundo como um meio de fornecer acesso e equidade para grupos sub-representados. De acordo com Clancy e Goastellec (2007), o debate sobre ação afirmativa se concentra em três questões principais: mérito herdado, a igualdade de direitos (acesso aberto ou acesso por teste de admissão) e equidade (igualdade de oportunidades). Há uma série de inquietantes questões filosóficas. O que é mérito e como pode ser medido? Quem deveria frequentar o ensino superior e quem realmente frequenta? A equidade pode proporcionar igualdade para todos os grupos? Como a sociedade se beneficia de programas de ação afirmativa? De acordo com Tierney, “defensores alegam que a ação afirmativa permite que grupos anteriormente marginalizados entrem na educação superior. Os críticos dizem que é uma política de substituição dos critérios tradicionais de admissão por táticas questionáveis, destinadas unicamente a superar a sub-representação de grupos minoritários (2007, p. 385). Vamos explorar estas questões utilizando várias teorias filosóficas para situar o debate. Entre os filósofos podemos citar Among the researchers we cite are Aristotle, Alon and Tienda (2007), Eberhardt and Fiske (1994) Moses (2010), Moses and Chang (2006), Rawls (1972, 1993), and Tierney (1997, 2007). Analisamos em detalhe as abordagens utilizadas por três países da América: Canadá, Estados Unidos e Brasil. Com histórias diferentes, demografia e sistemas jurídicos distintos, cada país tem uma abordagem única para a equidade e aborda a filosofia de ação afirmativa de diferentes maneiras.

Palavras-chave:

Políticas Públicas. Ações Afirmativas. Princípios Filosóficos.

As políticas afirmativas na educação têm sido utilizadas em todo o mundo como um meio de fornecer acesso e equidade para grupos sub-representados. Para Clancy e Goastellec (2007), o debate se concentra em três questões principais: mérito, igualdade de direitos e equidade. Há uma série de inquietantes questões filosóficas. O que é mérito e como pode ser medido? Quem deveria frequentar o ensino superior e quem realmente frequenta? A equidade pode proporcionar igualdade para todos os grupos? Como a sociedade se beneficia de programas afirmativos? De acordo com Tierney, "defensores alegam que a ação afirmativa permite que grupos anteriormente marginalizados entrem na educação superior. Os críticos dizem que é uma política de substituição dos critérios tradicionais de admissão por meios questionáveis, destinadas unicamente a superar a sub-representação de grupos minoritários (2007, p. 385). Moses (2010) examina quatro justificativas para a ação afirmativa: remediação, justiça social economia e diversidade. As duas primeiras constituem-se argumentos de ordem moral e as duas últimas, argumentos de ordem instrumental. A lógica da justiça social, segundo a autora, deve constituir-se argumento central na implantação dessas políticas para uma sociedade democrática.

Abordamos essas questões a partir de algumas teorias filosóficas para situar o debate. Embora a política afirmativa tenha sido implementada em muitos países, analisamos em detalhe as abordagens utilizadas por três países do Continente Americano: Canadá, Estados Unidos e Brasil. Com histórias diferentes, demografia e sistemas jurídicos distintos, cada país tem uma abordagem própria para a equidade e aborda a filosofia de ação afirmativa de diferentes maneiras.

Ação Afirmativa: pressupostos e implementação nas Américas

O conceito de Ação Afirmativa nos remete a ações positivas como recrutar, contratar, admitir, matricular, as quais tenham poder de alcançar grupos minoritários que se encontram em situação de desigualdade ou exclusão social, tanto na educação quanto no trabalho. Elas podem ser voluntárias ou obrigatórias, determinadas por leis ou pelos tribunais dependendo do sistema jurídico do país. As Ações Afirmativas para admissão no ensino superior podem ser por raça ou etnia, por *legacy* (parentes participaram das universidades), por habilidade atlética, sexo, por regionalidade, por classe social, ou por necessidades especiais, dentre outros.

O uso do conceito implica uma discussão filosófica acerca do discernimento sobre igualdade e justiça e sua aplicação em uma dada sociedade em determinado momento histórico. A discriminação vista desde a perspectiva da racionalidade filosófica possui uma abordagem sobre o passado, presente e futuro, sendo discutida por vários estudiosos (Rawls, 1971; Nagel, 1973). Tierney (1997) faz uma discussão filosófica incluindo três razões para essas políticas. A justiça compensatória (passado), a justiça processual (correção) e a mais recente abordagem é a ênfase na diversidade.

Os três princípios são polémicos uma vez que colocam em choque o critério meritório clássico. Mérito e justiça entram em confronto quando algum tipo de política afirmativa é aplicada para o acesso ao ensino superior. É o caso do princípio da compensação nos Estados Unidos, atualmente proibido pelos tribunais em função dos dilemas provocados pelos casos julgados pelas cortes. Em busca de resultados mais efetivos o país busca um modelo baseado em metas e cronogramas para o recrutamento de alunos ou contratação de funcionários como forma de prevenir a discriminação. Implantada desde a década de 1960, a política afirmativa surge do reconhecimento da situação de desigualdade dos afro descendentes na sociedade norte-americana. A sociedade americana construiu-se sob o ideal de um governo democrático, fundamentado especialmente na igualdade e liberdade. Moses (2010) afirma que o governo pode usar a política para reduzir desigualdades sociais e económicas, sem contudo impor valores sobre seus cidadãos.

Historicamente, a classificação da população dos EUA deu-se a partir de um modelo baseado em fatores de hipodescendência biológica, que deu origem a uma sociedade biracial, cuja matriz identitária é conhecida como *one drop rule* (regra de uma gota só) na cultura norte-americana. A história da legislação conhecida como “*separate but equal*” (separados mas iguais) até cerca de 40 anos atrás visava separar brancos e negros. Em 1954, a Corte Suprema dos Estados Unidos denuncia a violação das garantias de direitos iguais, abrindo-se o campo dos Direitos Cívicos, na década de 1960, e levando a medidas para a reversão desse quadro de discriminação racial por meio de políticas afirmativas. A experiência americana retrata que o seu uso na educação e no trabalho sempre foi polémica, embora se tenha consolidado como forma de defender os Direitos Cívicos das minorias.

O Presidente John Kennedy representou um marco na articulação das ações afirmativas, por meio da Ordem Executiva 10925 dirigida a companhias e universidades que tinham contrato com o governo federal: “a ação afirmativa determinou que o empregador não poderia discriminar com base em raça, cor, credo ou nacionalidade” (Jost, 1995, p. 375). A Ordem Executiva foi aprimorada por outra, 11246, no governo do Presidente Lyndon Johnson, a qual exigia que todas as instituições “que fazem negócios com o governo federal mudassem as

práticas de recrutamento e contratação, a fim de criar uma população diversificada de trabalhadores para abolir práticas discriminatórias” (Wolley & Peters, 2009).

Em 1972, novas legislações foram criadas em benefício das mulheres universitárias. A Lei dos Direitos Civis de 1964 foi alterada a fim de proibir toda e qualquer discriminação por raça, cor, religião, nacionalidade e gênero nas instituições educacionais. Nos termos dessa lei, um acadêmico poderia ingressar em uma universidade pública ou privada. Além disso, o tribunal poderia ordenar à instituição educacional a ter ações afirmativas para evitar futuras práticas discriminatórias.

Assim tem início os programas de reserva de um percentual de vagas (*set-asides*) disponibilizadas no processo de admissão/acesso universitário aos candidatos pertencentes a grupos minoritários que são capazes, mas não têm a formação escolar e outras experiências que os candidatos de elite têm para concorrer a uma vaga nas instituições de elite. A reserva de percentuais de vagas para admissão nas universidades deixa de ser utilizada, entretanto, com base nas decisões da Suprema Corte, após o marco dos processos judiciais, cujas decisões balizaram as políticas afirmativas para o ensino superior impedindo, contudo, o uso de percentuais numéricos. Resumidamente, *Bakke* (1978) permitiu a ação afirmativa em admissões da universidade para fins de criação de uma experiência educacional diversificada para todos os alunos. *Hopwood v. Universidade do Texas* determinou que a única justificativa legal para a ação afirmativa era para “corrigir os efeitos presentes da discriminação do passado”. No entanto, em *Grutter v. Bollinger* (2003) confirmou-se a constitucionalidade das Ações afirmativas. A decisão do tribunal determina também que a obtenção de uma “massa crítica” de estudantes de minoria foi um “uso admissível” de ação afirmativa. O tribunal institui que a raça pode ser um fator “*plus*”, um dos muitos critérios que as universidades poderiam usar nas admissões.

Os tipos mais comuns de ação afirmativa nas universidades americanas são raça ou etnia, por *legacy* (parentes participaram das universidades), por habilidade atlética, (Masey & Mooney, 2007), e também por gênero (Moses, 2010).

Nos Estados Unidos, os 50 anos de experiências com diferentes tipos de ação afirmativa resultaram em uma ação recursiva em relação às cotas e no desenvolvimento de outros tipos de medidas, como, por exemplo, os planos percentuais. Esses planos surgem como forma de garantir a diversidade e a presença de grupos sub-representados na educação e no trabalho. Conhecer a experiência norte-americana é uma oportunidade de compreender a complexidade de seu processo de implantação e as transformações resultantes de sua implementação.

No Brasil, a distribuição dos bens culturais, em especial aqueles transmitidos pela educação formal, geram grandes desigualdades. Menos de 15% da população conclui o ensino superior.

Os alunos que atingem este nível de ensino são normalmente preparados por um ensino básico de qualidade, o que retrata um sistema de oportunidades desiguais para o enfrentamento dos concorridos exames de seleção para uma vaga nas universidades de elite. A expansão do número de vagas e cursos tem sido meta do governo nos últimos dez anos. Dados estatísticos destacam o crescimento do sistema privado no país. Considerando todas as modalidades de ensino superior e a expansão do número de matrículas ocorridas nos últimos anos, a população que frequenta o ensino superior 18 a 25 anos ainda é de 13,9%, o que coloca o Brasil em uma categoria de "elite" segundo a classificação de Trow (2006). O sistema público tem o maior número de universidades de elite no país, que são gratuitas, cujo ingresso tem sido tradicionalmente realizado por um teste chamado vestibular. Segundo Clancy & Goastallec (2007) os candidatos com as maiores pontuações nos testes vestibulares, geralmente privilegiados por frequentar uma escola de alta qualidade, além de possuir outros recursos econômicos, sociais e culturais, acabam sendo os alunos das universidades públicas de elite.

A situação econômica do Brasil e sua estrutura de oportunidades educacionais são muito distintas dos outros dois outros países estudados. Embora o país se encontre entre as dez maiores economias mundiais, registrando uma queda na desigualdade de renda nos últimos anos, seus indicadores socioeconômicos são desfavoráveis. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) reafirma um quadro de exclusão social que produz um abismo entre o Brasil e os países mais ricos.

Em resposta a pressões internas e externas em face a esse abismo, o atual governo brasileiro adota uma posição de maior incentivo em relação à implementação das políticas afirmativas. A participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban em 2001 é considerada um marco na discussão sobre as políticas de ação afirmativa como alternativa para restabelecer a justiça social e o atendimento aos direitos humanos para a maioria da população.

O Movimento Negro protagonizou o processo de mobilização, negociação e de pressão ao Governo Federal para que medidas de combate às desigualdades raciais, fossem contempladas nas propostas apresentadas. As chamadas políticas de ação afirmativa tornam-se, a partir de então, tema de intenso debate no contexto das reformas do ensino superior brasileiro, entendidas como estratégias de resgate do compromisso social da universidade para com a inclusão social.

A preocupação com o acesso às instituições de elite fez com que os governos federal e estaduais e as universidades públicas implementassem algum tipo de ação afirmativa para estudantes de baixa renda, minorias étnicas, povos indígenas e pessoas com deficiência. Portanto, podemos dizer que uma mudança na estrutura de oportunidade vem ocorrendo no país, o que permite, pela primeira vez na história da educação superior brasileira, conciliar mérito com outras

medidas de ingresso, criando uma estrutura de oportunidades mais equilibrada e garantindo uma expansão do sistema mais equitativo. O fortalecimento do sistema público, estratégias para a inclusão de segmentos desfavorecidos para as instituições públicas e privadas e as estratégias de inclusão regional preparam o palco para a democratização do ensino superior no Brasil nos últimos 10 anos.

O conceito de ações afirmativas encontra-se em construção no país, possibilitando múltiplas abordagens e leituras. As cotas têm sido o principal instrumento de implementação de tais políticas. Seu uso é obrigatório quando determinado por Lei, embora as universidades públicas brasileiras tenham implantado cotas em seus processos seletivos, sem que a lei tivesse sido aprovada. As cotas vêm sendo definidas no contexto brasileiro como ações afirmativas que “priorizam a inserção social de grupos minoritários com histórico de exclusão [...] por meio da reserva de vagas” (Guarnieri & Melo-Silva, 2007, p.70). No contexto educacional as cotas simbolizam reserva de percentuais de vagas principalmente em universidades.

As ações afirmativas têm contemplado vários setores sociais, principalmente mulheres e pessoas portadoras de deficiências físicas, sem produzir grandes polemicas, embora as cotas para pessoas negras tenham se tornado o cenário de grandes embates para a aprovação dessas políticas. O reconhecimento do racismo e o combate da discriminação racial vem sendo consolidado no país, no entanto, a adoção das cotas para esta população não atinge consenso em termos de justiça e de medidas a serem adotadas, sejam elas compensatórias ou corretivas.

O país já aprovou leis de cotas para pessoas portadoras de deficiências físicas, a Lei nº 8.112/90 define a reserva de 20% das vagas nos concursos públicos e desde 1991 empresas com mais de cem funcionários devem preencher de 2% a 5% dos cargos com esses(as) profissionais. Quanto às mulheres, a lei Eleitoral nº 9.504/97 dispõe sobre sua participação como candidatas e estabelece o mínimo de 30% e o máximo de 70% de candidaturas de cada sexo. Em atenção à Lei de Diretrizes e Bases da Educação que prevê nível superior a todo o professorado da educação infantil, muitas instituições de ensino superior passaram a oferecer reserva de vagas para esses(as) educadores(as).

Os exemplos citados acima não ferem o princípio de igualdade tampouco geram embates morais. No entanto, quando as medidas apresentam recorte racial a sociedade brasileira se divide e os conflitos se revelam em diferentes arenas, denunciando os persistentes efeitos do racismo.

Compreender esse processo requer conhecer um pouco mais a história do significado da identidade brasileira e do sentimento de nacionalidade dominante no país, que pode ser representado a partir da asserção de Gilberto Freyre (*Casa Grande e Senzala*, 1933/1992) sobre a miscigenação e a mistura racial como constituindo o coração da identidade nacional, que

resultou no mito da democracia racial na década de 1930. Gilroy (2001) aponta a possibilidade de o brasileiro se pensar como em um mundo sem raças, não como um povo composto por distintas raças. Sentimento de orgulho nacional, que permite a desracialização da identidade individual (Fry, 1996). Nesse sentido, o que as cotas raciais colocam em jogo não é apenas uma questão de distribuição ou redistribuição de direitos, mas a imagem que o país tem de si mesmo, o que pode explicar o horror sentido por muitas pessoas e a natureza emocional da polêmica gerada pelas cotas.

Conforme os dados apresentados pelo Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2007-2008 (UFRJ, 2008) entre os anos de 1995 e de 2006, o número total de estudantes universitários de cor ou raça branca passou de 1,50 milhões para 4,03 milhões em todo o país. Entre o contingente de cor ou raça preta e parda, o número de estudantes no ensino superior passou de 341,24 mil, em 1995, para 1,76 milhões, em 2006, resultando em um crescimento de 415,0%. O impacto das ações afirmativas pode ser avaliado como positivo na elevação se deu dentro do contexto da adoção de medidas de inclusão de pretos e pardos nas instituições de ensino superior, tal como foram o caso das cotas, nas públicas, e do PROUNI e do FIES, nas particulares. De 2002 a 2006, houve um aumento de 17,4% no número de estudantes brancos das universidades públicas e de 31,1% nas universidades particulares. No mesmo período, entre o contingente preto e pardo, ocorreu um aumento de frequência de 31,4% no sistema de ensino público e de 124,5% no privado. Em 1995, 18,1% do total de universitários eram deste contingente, tendo esse índice aumentado para 29,9%, em 2006. Apesar dos avanços consideráveis, o Relatório indica que a taxa líquida de escolaridade no ensino superior, entre 1995 e 2006, passou de 9,2% para 19,5%, entre a população branca e, de 2% para 6,3%, entre a preta e parda. Mesmo a taxa líquida de escolaridade no ensino superior tendo duplicado entre os brancos e triplicado entre os pretos e pardos, em 2006, entre os jovens pretos e pardos com idade esperada para ingressar no ensino superior, mais de 93,7% estavam fora da universidade, fosse ela pública ou privada, enquanto do total de jovens brancos, um em cada cinco estava na universidade. (p. 184-185).

Esses dados retratam que as políticas afirmativas representaram uma medida estratégica para reverter o quadro de desigualdade de acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos deste nível de ensino. No entanto, muitos outros caminhos ainda precisam ser percorridos para que o Brasil atinja um nível de acesso equitativo, assim como um índice de sucesso na titulação destes alunos.

No âmbito do Poder Legislativo, encontra-se em tramitação na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, do Senado Federal, o Projeto de Lei 180/2008 (ao qual estão apensados os similares PLS 215/2003; PLS 344/2008 e PLS 479/2008) que dispõe sobre o ingresso nas

universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Esse projeto visa a instituir a obrigatoriedade da adoção de políticas afirmativas pelas instituições federais de ensino superior (IFES). As diferentes ações já ocorridas nos tribunais tem balizado favoravelmente o uso medidas e em abril de 2012 o Supremo Tribunal Federal julga a constitucionalidade das ações afirmativas no Brasil, afirmando-a.

As políticas afirmativas vêm representando uma medida estratégica para reverter o quadro de desigualdade de acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos deste nível de ensino. No entanto, muitos outros caminhos ainda precisam ser percorridos para que o Brasil atinja um nível de acesso equitativo, assim como um índice de sucesso na titulação destes aluno.

A polémica sobre essas políticas gira em torno das cotas raciais. Seus defensores se posicionam contra o racismo, considerando-o um grande problema social, independente de ser reconhecido publicamente ou não e defendem políticas para superá-lo. Seus opositores acreditam que se trata apenas de medida paliativa que serve para tirar o foco do problema central da desigualdade de educação básica. Alguns de seus opositores defendem o uso de AA baseadas no critério de classe social.

As políticas afirmativas vem provocando a re-significação do ideário de democracia racial no país, principal componente da identidade nacional, e pela história de aparente ou pseudo harmonia na convivência entre brancos e negros, mascarando o preconceito racial. Moses (2010) afirma que existem duas justificativas para o uso de políticas afirmativas: moral e instrumental. A primeira está ligada a profunda crença sobre o certo e o errado e como as pessoas devem ser tratadas. O Brasil direcionou seus programas para combater o racismo, implementar a equidade e buscar a justiça social, segundo análise da autora, sob um argumento de ordem moral.

O Canadá é composto por uma população de grande diversidade em termos económicos, culturais, religiosos e políticos. A dominação estrutural entre a maioria inglesa e os vários grupos minoritários não é violenta, mas evidente. A consciência política e cultural e as demandas das minorias para a independência ou a autodeterminação estão diretamente relacionados com o ativismo quebequense.

A língua francesa criou a consciência sobre as demandas identitárias dos nativos. Gonzáles (2002) descreve a história da população quebequense de língua francesa antes dos anos 60, cuja identidade foi baseada em pequenas comunidades rurais, pouco politizadas, conservadora e unificada em torno da igreja católica. Nessa década, a modernização marca a urbanização e o surgimento de uma elite liberal. Uma nova consciência nacional emergiu resultando de um período conhecido como a "Revolução Calma". A ideia de independência trouxe demandas por autonomia política e soberania cultural.

A maioria inglesa tem um papel dominante e é o principal beneficiário das políticas do governo federal. A população de língua francesa do Quebec forma o Partido Quebequense que contribuiu para reforçar uma ideia separatista no país. Como resultado, uma série de reformas ocorreram com o objectivo de adaptar a estrutura para algumas necessidades da sociedade quebequense, como uma nova Constituição (1982), reconhecendo o "direito à diferença" das minorias e dando-lhes um lugar especial dentro províncias da federação e das instituições políticas. Com estas medidas, a identidade francesa foi aceita como língua oficial, a autonomia foi concedida em alguns aspectos do comércio exterior, migração e referendos foram realizadas em Quebec desde 1980, a fim de permitir que a população local pudesse decidir sobre a separação de Quebec. Independente dos prós e contras sobre o separatismo, o impacto principal do movimento é o fato de que outros grupos minoritários conscientizam-se de seu "direito à diferença".

O Canadá reconhece nacionalidades, e não raças. Provavelmente esta é a razão por que afro-canadenses não estão registrados no censo. Suas demandas específicas e recentes têm gerado uma nova coesão cultural, principalmente na literatura e na música. Integra uma colagem em termos económicos, culturais, religiosos e políticos que ainda relega indígenas, afro-americanos, os novos imigrantes e para certos graus habitantes de língua francesa, a um status inferior.

A Carta de Direitos e Liberdades do país permite a criação de políticas afirmativas, em forma de programa para a melhoria das condições de indivíduos ou grupos desfavorecidos, incluindo os que estão em desvantagem por causa da raça, origem nacional ou étnica, cor, religião, sexo, idade ou deficiência física ou mental. Na área do trabalho a Lei canadense exige que empresas reguladas pelo governo federal deem tratamento preferencial às mulheres, pessoas com deficiência, indígenas e minorias visíveis. Pessoas de origens aborígenes costumam ter exigências diferenciadas de entrada em muitas universidades canadenses, sendo elegíveis para bolsas de estudo exclusivas. A gênese da consciência política e cultural e as demandas das minorias para a independência ou a autodeterminação, segundo Gonzáles (2002) estão diretamente relacionados com o ativismo quebequense. A língua francesa criou a consciência sobre as demandas dos nativos para sua própria identidade. Como resultado, uma série de reformas ocorreram com o objectivo de adaptar a estrutura para algumas necessidades da sociedade quebequense, reconhecendo o "direito à diferença" das minorias.

Considerações finais

As demandas por políticas afirmativas no Canadá, EUA e Brasil seguiram cursos diferentes.

Elas nos desafiam com difíceis dilemas morais e nos convocam a um posicionamento sobre a coisa certa a fazer. Seus efeitos são tanto positivos quanto polémicos. Os resultados são muitas

vezes surpreendentes, revelando que respostas a importantes questões morais nunca são absolutas ou conclusivas, como o preto e o branco.

Os críticos temem que a ação afirmativa equivale a uma discriminação inversa podendo exacerbar as tensões étnicas e raciais, enquanto defensores argumentam que ela reduz a discriminação racial e aumenta a igualdade de oportunidades educacionais. O sentimento nacional sobre a ação afirmativa tem sido sempre controverso (Moses, 2010).

Para Santiago et al. (2008), o termo equidade no ensino superior tem duas dimensões: justiça e inclusão. A primeira deve assegurar que circunstâncias pessoais e sociais como gênero, status socioeconômico ou origem étnica não devem constituir-se obstáculo para que se atinja o potencial educacional. A segunda deve assegurar um nível básico mínimo de educação para todos. Desse modo, é importante destacar o que está contido em várias definições, ou seja, questões como sexo, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências não podem ser fatores que venham a se tornar obstáculos para o acesso, para a participação, ou para os resultados obtidos no Ensino Superior.

As demandas políticas nacionalistas no Canadá, e seus movimentos culturais e políticos nos anos 60 afetou os grupos minoritários, gerando um "nacionalismo étnico". As características sócio-culturais do país podem ser entendidas como a rejeição da assimilação, rejeição dos desejos separatistas, aplicação das próprias diferenças culturais, o orgulho étnico e demandas políticas e exaltação nacionalista (em oposição à assimilação). Nos Estados Unidos, a mobilização contra a doutrina do *separate but equal* que legitimou o racismo até os anos 1960, alavancou o movimento pelos Direitos Civis dos afroamericanos abrindo caminhos para o combate à discriminação por meio de políticas afirmativas. Já o Brasil passa a limpo nos últimos 10 anos a sua auto-imagem refletida há mais de um século pela democracia racial.

As questões que envolvem justiça e igualdade, conforme analisamos nos países acima, nunca são fáceis, tampouco seriam suas soluções. O que nos faz compreender que o uso de ações afirmativas produz revoluções de várias ordens em uma nação, mobiliza elementos da cultura, desestabiliza seus imaginários, sua identidade, sua história e memórias, ao introduzir questões morais no enfrentamento das desigualdades sociais. As instituições de ensino superior, como parte integrante das contradições presentes na sociedade, e de acordo com os países estudados, tem encontrado nessas políticas um elemento importante para alavancar transformações sociais, independente de seus resultados.

Referencias

- Clancy, P. & Goastellec, G. (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Performance in Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 136-54.
- Felliceti, V. & Morosini, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio: aval. pol. públ.* 17(62), 9-24.
- Freyre, G. (1992). *Casa Grande & Senzala*. 28.^a ed. Rio de Janeiro: Record.
- Fry, P. (1996). O que Cinderela Negra tem a Dizer Sobre a “Política Racial” no Brasil. *Revista USP*. 28, 122-135.
- Giliam, A. (1997). Globalização, identidade e os ataques à igualdade nos Estados Unidos: esboço de uma perspectiva para o Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 67-103.
- Gilroy, P. (2001). O atlântico negro como contracultura da modernidade. In: P. GILROY. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência* (pp 33-100). São Paulo: Editora 34 & Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de estudo afro-asiáticos.
- González, Mónica (2002). Ethnic minorities in Mexico, United States and Canada: A comparative study of coexistence. *Diálogos Latinoamericanos*, n. 5, 1-23.
- Guarnieri, F. V. & Melo-Silva, L. L. (2007). Ações afirmativas na educação superior: Rumos da discussão nos últimos anos. *Psicologia e Sociedade* 19 (2), 70-78.
- Hopwood v Texas, 78 F. 3d 932 (5th Cir 1996).
- Jost, K. (2003) Rethinking affirmative action. *Congressional Quarterly*, 23 (04), 396, 1995.
- Grutter v. Bollinger, (2003). 539 U.S. 306.
- Moses, M. S. (2010) Moral and Instrumental Rationales for Affirmative Action in Five National Contexts. *Educational Researcher*, 39 (3), 211-228.
- Masey, D. S. & Moone. (2007). The effects of America’s Three Affirmative Action Programs on Academic Performance. *Social Problems*, 54(1), p. 99-117.
- Nagel, Thomas (1973). Equal treatment and compensatory discrimination. *Philosophy & Public Affairs*, v. 2, 348-363.
- Paixão, M., Carvano, L. M. (2008). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond. Retirado em março 3, 2012 de http://www.laeser.ie.ufrj.br/pdf/RDR_2007-2008_pt.pdf.
- Rawls, John (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Santiago, P. et al. (2008) *OECD thematic review of tertiary education: synthesis report*. Paris: OECD,. v. 2. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/59/37/40330439.pdf>. Acesso em: 17 de Agosto de 2011.

Tierney, W. G. (1997). The parameters of affirmative action: Equity and excellence in the Academy. *Review of Educational Research*, 67(2), 165-196.

Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access. In Burrage, M. (ed.). *Twentieth-century higher education: Elite to mass to universal*, pp. 556- 611. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Wolley, J. T.; Peters, G. *The American presidency project*. University of California, [s.d.]. retirado em junho 7, 2011 de <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=58863>.

1.1.3.

Título:

Desafios para inovação pedagógica na universidade do século 21

Autor/a (es/as):

Leite, Denise [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]

Resumo:

Muitas das inovações que se desenvolvem nas universidades contemporâneas refletem demandas das agências de avaliação ou de fomento à pesquisa ou demandas do setor produtivo. De certa forma, tais inovações têm caráter de inovação tecnológica e se destinam a ampliar alternativas de inserção nos mercados globais. A inovação tecnológica possui relevância para os países inseridos no mundo competitivo. O desafio da universidade, no entanto, está em colocar ao lado da inovação tecnológica, a inovação pedagógica. Neste Simpósio vamos discutir o tema com apoio em pesquisas recentes. Entendemos que a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. Ela se afirma em uma universidade socialmente empreendedora, uma universidade que forma para cidadania democrática nos contextos contemporâneos em suas contradições e paradoxos...

Palavras-chave:

Universidade Século 21. Inovação pedagógica. Avaliação

Muitas inovações que se desenvolvem nas universidades contemporâneas refletem demandas das agências de avaliação ou de fomento à pesquisa ou demandas do setor produtivo. De certa forma, tais inovações têm caráter de inovação tecnológica e se destinam a contribuir para

ampliar alternativas de inserção nos mercados globais. A inovação tecnológica possui relevância para os países inseridos no mundo competitivo. O desafio da universidade, no entanto, está em colocar ao lado da inovação tecnológica, a inovação pedagógica.

Neste trabalho discuto o tema com apoio em pesquisas recentes. Entendo que a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. Ela se afirma em uma universidade socialmente empreendedora, uma universidade que forma para cidadania democrática nos contextos contemporâneos em suas contradições e paradoxos.

O texto compreende uma breve discussão sobre inovação tecnológica e pedagógica na universidade do século 21. Descreve o estudo-consulta sobre o tema Inovação Pedagógica, realizado em agosto de 2011 pela autora e pela Dra. Cleoni Maria Fernandes, como parte integrante da pesquisa Indicadores de Qualidade da Educação Superior no Brasil, rede RIES, coordenada pela Dra. Marília Morosini. Analisa as respostas a um instrumento de pesquisa e confirma analisadores, referentes e marcadores ou evidências que melhor descrevem a inovação pedagógica na universidade.

Universidade século 21 e demandas das agências de avaliação

Para Santos (2004) a Universidade do Século 21 poderia se caracterizar por ser uma instituição que enfrenta o novo com o novo, contudo, “para sobreviver” está ao serviço da sociedade da informação e da economia do conhecimento o que a transforma por dentro. Significaria tal fato que a instituição está envolvida com a sua inserção nos modelos de mundo globalizado. E, enquanto isto ocorre, seus docentes, trabalhadores do conhecimento, estão vivendo situações de ansiedade que levam ao adoecimento, o chamado ‘mal-estar docente’. Sua perda de poder em sala de aula, a expectativa de sua produtividade, o alinhamento junto aos colegas produtivos e o regime de constantes solicitações à competição em nível local, nacional e internacional, levam-no a uma insuspeitada condição de silenciamento, sofrimento e adoecimento (Luz, 2007; 2008). A situação se põe de tal modo que Newfield cunha a expressão ‘silenciamento do cognotariado’, como uma nova categoria dos ‘trabalhadores do conhecimento’, vista na sua oposição aos ‘capitalistas do conhecimento’ (Newfield, 2010).

Nesse sentido, a pesquisa sobre a docência na área da educação parece que traz modestas contribuições para a sua prática e, quando estas contribuições existem elas parecem criar um ‘super poderoso ser’ portador de um discurso pronto e de habilidades e capacidades acima de sua condição humana. Em paralelo, as exigências do mundo capitalista global, sinalizam tempos em que prevalecem os valores da competição, classificação, individualismo e o vencer sozinho a qualquer preço e prazo. No afã de recuperar caminhos e encontrar outros horizontes, os docentes

vêm-se a braços com ameaças à sua liberdade acadêmica no contexto da sala de aula e no espaço de suas pesquisas. Para Luz (2008:221) este é um

efeito institucional que consideramos perverso, indissociável do primeiro, foi a desvalorização da função do professor, o agente especializado no ensino de sua disciplina. Perdeu-se, com isto, a dignidade profissional da carreira de professor universitário. Entretanto, a conseqüência mais séria, do ponto de vista institucional, talvez seja a transformação da universidade, pelo processo em curso no seu nível mais elevado de formação (o da pós-graduação estrito senso) em “agência de operação” de projetos de pesquisa financiados por editais governamentais ou por fundações internas ou externas à instituição.

Na medida em que precisa ser um empreendedor de si mesmo, o docente, especialmente pesquisador, trabalhador do conhecimento, encontra parâmetros para seu trabalho na trilogia universidade, agências de avaliação, demandas de mercado. O mundo empresarial e seus valores parecem invadir, ainda que de forma indireta, a esfera da docência e da investigação educativa por via dos editais de pesquisa, por vias da avaliação de tecnologias a serem adotadas pelas escolas; por via das exigências das agências de avaliação e outras. As agências pertencem ao poder executivo de governos. Estes governos, tanto neoliberais, quanto liberais ou democráticos de tendências caprichosamente à esquerda do espectro de apoio ao capitalismo global, parecem não fazer diferença no que toca à exigência avaliativa sobre os docentes. Não importa a cor da facção ou partido político no poder, o mundo é, o mundo está capitalista.

Por outro ângulo, o mundo se reconhece pelas avaliações e rankings. E, outra não poderia ser a medida da sala de aula, a medida da produção docente. Há gritos e sussurros nas margens, os educadores reclamam, criticam, esbravejam, alteiam suas vozes para denunciar. Adoecem e se reestruturam psicologicamente para continuar a sobreviver. Na ciranda que é quase um redemoinho, surgem as inovações como a alternativa de inserção neste protótipo de mundo em que o vencedor é o país mais forte, com maior número de pesquisadores e investimentos em C&T, em P&D. Mais forte porque ostenta o maior PIB, dentre outros igualmente grandes. Valores matemáticos, estatisticamente comprováveis segundo aqueles que manejam os indicadores internacionais da economia mundial, atestam esta ordem de grandezas.

Para os docentes e pesquisadores imersos na ciranda das avaliações e suas demandas, impõe-se a palavrinha mágica: inovação. Pergunta-se ele, porque inovação é uma das mais citadas palavras da mídia? Que importância possuem, no Brasil, o Livro do Bem e o Livro do Brasil Inovador? Afinal, inovação tecnológica e inovação pedagógica e educacional são a mesma

coisa? Duas versões de uma mesma moeda? Apresentam diferenças? Elas coexistem? O que isto tem ver com a minha sala de aula? A minha pesquisa?

Inovação tecnológica e inovação pedagógica

Ao examinar o Manual de Oslo, original da década de 90 do século 20, republicado pelo MCT/FINEP como Caminhos da Inovação, por exemplo, encontramos a inovação entendida “como a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas” (MCT/FINEP, Item 146).⁵ Trata-se de uma inovação para as práticas empresariais e tem sua compreensão alicerçada em uma visão de tecnologia como a novidade que serve às práticas do negócio em seus aspectos de internalidade e externalidade. Para entender seu significado trago o conceito de Sáenz e Paula (2002, p.430), que mostram a tecnologia como um “conjunto de conhecimentos científicos e empíricos, de habilidades, de experiências e organização requeridos para produzir, distribuir e utilizar bens e serviços”. Ao tecer considerações sobre indicadores de inovação para América Latina, os autores Sáenz e Pena enfatizam a questão do conhecimento. Este sim, o elemento fundante da inovação, parte de um processo que envolve tanto a aprendizagem quanto a sua transferência, quanto o envolvimento de diferentes atores.

No Brasil, ‘new global player’, a inovação tecnológica vem sendo apoiada fortemente. O Portal da Inovação foi introduzido em 1995 e nele se dá transparência às diversas competências do país em C& T⁶. Sem esgotar o tema ou conservar a cronologia, pois, não é assunto deste texto, lembro que foi promulgada a Lei da Inovação em 2004; criados fundos setoriais para financiar P&D; promulgada a Lei do Bem em 1995 e criados incentivos fiscais para setores da produção que trabalham diretamente com inovação, em especial informática e microeletrônica; dada nova denominação ao Ministério de Ciência e Tecnologia, MCT, que passou a chamar-se MCTI, acrescentando inovação à sua sigla.

Como se pode depreender, a mesma palavra – Inovação - diz coisas diferentes, atinge alvos diversos. A mesma palavra diz coisas iguais. Ao falar a mesma linguagem, a palavra inovação trata de conhecimento, ou seja, a moeda do mundo global; fala de informação, ou seja, o meio de transferência de conhecimento e sua aplicação às práticas; diz do envolvimento de diferentes

⁵Fonte:http://www.finep.gov.br/dcom/brasil_inovador/arquivos/manual_de_oslo/cap3_02_inovacao.html
Captado em 23 de abril de 2012.

⁶<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/73410.html>. Acesso em 25 de abril de 2012.

atores, ou seja, da necessidade da ação coordenada entre sujeitos, instituições e governos. Ao falar de mercado e práticas de negócios, diz coisas diferentes.

Modestamente quando começamos a pensar, em nosso grupo de pesquisa⁷⁷, sobre inovação pedagógica, elaboramos ideias com alguma diferença e as tratamos de forma que hoje entendo como ‘puras’, mas, ingênuas. Tratamos inovação como rompimento de paradigma, influenciadas por Boaventura de Sousa Santos e por Elisa Lucarelli. Entendemos que se a ordem das ideias vinha do mundo capitalista de suas regras e normas, de uma ordem hegemônica, então, para pensar diferente, de outra posição, com o olhar contra-hegemônico, precisávamos romper com o que estava dado. No caso, romper com o paradigma positivista-cartesiano que orientava as práticas ligadas ao ensino.

Desde então, as palavras-chave que dizem sobre inovação na educação e na pedagogia, para o nosso grupo de pesquisa, foram ampliando o espectro de entendimentos e significações. Nomeio algumas destas palavras: parceria, participação, democracia forte, rompimento de paradigma, movimento, conhecimento, partilha de poder, ecologias do sul, novos modos de ser e estar no mundo, novos modos de ser, agir e trabalhar, resistentes e diferentes da ordem dada como natural. Estas palavras orientaram a minha busca por inovações ou foram derivadas das pesquisas que realizei desde os anos 90.

Indicadores de inovação pedagógica: a pesquisa

Em agosto de 2011, em trabalho conjunto com Dra. Cleoni Maria Barbosa Fernandes, selecionaram-se questões para compor um conjunto de indicadores com base em estudos anteriores sobre inovação (Leite et al:1997; Braga, Genro, Leite:1997; Fernandes:1999; Leite:2002; Leite:2003; Leite, Genro, Braga: 2011)). O estímulo para tal foi dado pela investigação de Indicadores de Qualidade da Educação Superior no Brasil, em realização pela RIES, Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior, Observatório de Educação-CAPES/INEP, projeto conjunto PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS, do Brasil.

Na parte da pesquisa que coordenei pessoalmente foram consultados colegas de 14 distintas universidades do país e do exterior sobre a questão dos indicadores de inovação pedagógica. O mesmo estudo, em outro formato de consulta, foi realizado na PUCRS sob a coordenação da Dra. Cleoni Maria Barbosa Fernandes. O pressuposto era que: se a inovação tecnológica pode ser medida, como os indicadores de Oslo o atestam, também a inovação pedagógica o poderia ser. Para tal, foram elaborados marcadores de inovação que fizeram parte de um instrumento de

⁷⁷ Quando me refiro a nosso grupo de pesquisa cito o Grupo Inovação e Avaliação na Universidade, Grupo InovAval registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq, sediado na UFRGS, cujo endereço eletrônico do site é: <http://www.ufrgs.br/inov>

consulta *web*. O instrumento apresentava 36 questões. Para cada assertiva havia cinco alternativas de resposta. Solicitava ao respondente que assinalasse a alternativa que melhor se aproximava da sua compreensão sobre Inovação Pedagógica, sobre o critério de referência e os analisadores e marcadores que melhor definiriam o indicador qualitativo mencionado. O respondente deveria marcar apenas uma opção que considerava mais adequada. A escala tipo Likert indicava as opções entre Discordo Totalmente e Concordo Totalmente. Ao final, o instrumento apresentava uma questão aberta e solicitava ao respondente que escrevesse o que entendia por inovação pedagógica. Colegas da área da educação selecionados de forma intencional responderam ao questionário por *email* ou pessoalmente mediante preenchimento manual em papel. O instrumento foi elaborado com o apoio do formato Google Docs de tal sorte que as respostas postadas na *web* automaticamente caíam em um banco de dados. Os instrumentos respondidos com o questionário impresso foram igualmente depositados por um bolsista no banco de dados do Google Docs.

No caso da pesquisa sediada na UFRGS foram enviadas solicitações a 50 docentes. Dentre eles, 28 responderam ao convite. Eram de 14 universidades do país e do exterior. As instituições que tiveram representação na pesquisa foram Universidade de Coimbra, Portugal e Universidade de Barcelona, Espanha; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do RS, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Universidade de São Paulo, Universidade de Caxias do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Amapá e o Centro Universitário IPA Metodista e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia RS sediados no Brasil.

Os docentes respondentes eram predominantemente do sexo feminino, eram professores experientes com 30-40 anos de docência ou com 15 a 29 anos de docência. Com menos de 15 anos de prática na profissão havia nove (9) docentes dentre os quais, três (3) estavam apenas há dois anos na sua universidade. Ou seja, a amostra de respondentes contou com pessoas experientes que lecionavam vinte e uma diferentes disciplinas, desde Pesquisa Educacional à Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, Metodologia da Pesquisa, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicología de la Educación, Filosofia da Educação, Didática, Avaliação, Tecnologias em Educação, Supervisão de Estágio, Teorias da Aprendizagem, Metodologia do ensino de Inglês, Estágio Supervisionado em Inglês e em Ciências Sociais, História da Educação, Sociologia, Gestão de Pessoas, Comunicação Visual, Design Gráfico, Comunicação.

O instrumento abarcava questões reproduzidas do referencial sobre indicadores de inovação pedagógica que apresento a seguir.

Referencial dos Indicadores de inovação

Para construção dos indicadores Leite e Fernandes (2011) elencaram seis dimensões que caracterizam Inovação Pedagógica na universidade. No entender das autoras estas dimensões sinalizam o compromisso social da universidade com o ensino, a pesquisa e a extensão em sociedades democráticas. Cada dimensão se caracteriza por indicadores relativos ao sujeito, nível individual, na relação do sujeito com a instituição e na sua relação com o conhecimento. Os primeiros indicadores marcam o fenômeno da Memória Pedagógica Educativa e do Protagonismo de estudantes e docentes; os segundos atentam para o nível institucional do lugar da aprendizagem a qual se faz pela apropriação de espaços pelos sujeitos, portanto incluem a categoria Territorialidade. No nível seguinte, situa-se o Conhecimento, matéria prima do fazer docente, em nome do qual giram os valores, ideologias, políticas e práticas e as ideias que se produzem na universidade. Neste nível introduzimos as dimensões da Ruptura, Historicidade do Conhecimento e Democracia Pedagógica.

As autoras entendem que

Estas categorias que podem servir como indicadores de qualidade não se sustentam de forma isolada. O processo pedagógico inovador se arma em teias de conhecimento, em teias de relações com e através do conhecimento. Relações que são humanas, demasiado humanas. Estas teias mexem com a emoção, com a intuição, com a cognição. É da trama do diálogo humano com o epistemológico que se gera aquilo que compreendemos como inovação pedagógica. Esta inovação pode ser o novo para enfrentar o novo, demasiado novo das mudanças pelas quais está a passar a universidade como instituição do conhecimento (LEITE e FERNANDES, 2011: p.308).

As dimensões que deram origem ao instrumento de pesquisa são elencadas abaixo e foram anteriormente publicadas (LEITE e FERNANDES, 2011).

Dimensão 1 Memória Educativa

Analisador:

Teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante nos processos de ensinar e aprender

Referente da Memória educativa:

Vivências trazidas pelos sujeitos em processos de ensinar-aprender

Evidências ou Marcadores:

Recortes de vivências trazidos em narrativas pelos sujeitos, as quais são a representação de suas realidades engravadas de significados; recortes reinterpretados na dialética relação universidade, conhecimento e vida.

Trajetórias de professores e alunos que são explicitadas e trazidas para a construção de um território comum pela marca da diferença em uma teia de relações construída com as histórias de alunos e professor.

Vínculos significativos para os alunos, entre alunos e professor, por dentro das experiências e do próprio conhecimento que trazem de si e da vida em conflitos abertamente enfrentados.

Dimensão 2 Protagonismo

Analisador:

Participação consciente e autônoma de alunos e professores nos processos formativos.

Referente de protagonismo:

Autoria (origem+principal) e protagonismo (principal+lutador, competidor) para a construção da autonomia intelectual como finalidade ético-existencial.

Evidências ou marcadores:

Exercício da autoria em decisões de sala de aula, em elaboração de trabalhos, em reorganização de grupos, em pesquisas, em escrita de textos e outros.

Desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos.

Desenvolvimento da capacidade para tomar decisões de forma independente e justificada.

Decisões partilhadas em um processo pedagógico de escolhas, no nível pessoal e coletivo.

Experiências de ensinar-aprender que envolvem a apropriação da realidade como processo não-aprontado para nela atuar.

Dimensão 3 Territorialidade

Analisador:

Circulação, ocupação, e apropriação de diferentes espaços formais e não-formais da vida acadêmica

Referente de territorialidade:

Configuração e reconfiguração de espaços com vistas ao ensinar-aprender.

Evidências ou marcadores:

Diferentes configurações tecidas por vínculos construídos no e pelo trabalho com o conhecimento que alunos e professores fazem na sala de aula.

Decisão do professor para que este território não seja delimitado pela sua ação, nem pelos muros da Universidade, mas que seja sala de aula pela intencionalidade de ensinar e aprender.

Professor e alunos expandem fronteiras de relações sócio-culturais com o conhecimento e com a vida cotidiana para além do limite físico da sala de aula .

Dimensão 4 Ruptura

Analizador:

Ruptura epistemológica com o paradigma dominante da ciência

Referente de ruptura paradigmática:

Busca de outras epistemes.

Evidências ou marcadores:

Diferentes epistemes na compreensão de conhecimento, ciência e mundo.

Diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental.

Superação do conhecimento como conteúdo estático – “cadáver de informação – corpo morto de conhecimento” (Freire e Shor, 1987: p.15).

Perspectiva de formas de ensinar e aprender que ultrapassem o modo reprodutivo positivista.

Superação do individualismo e compreensão da construção social do conhecimento.

Dimensão 5 Historicidade do conhecimento

Analizador:

Modos de produção do conhecimento e de suas relações com o espaço-tempo sociocultural e político e estruturas de poder.

Referente de historicidade do conhecimento:

Valores implicados na produção histórica do conhecimento.

Evidências ou marcadores:

Manifestação de rompimento com uma crença mítica de superioridade do conhecimento científico.

Manifestação de acolhida a diferentes interpretações da realidade, sem caráter generalizante ou asséptico e sempre verdadeiro.

Reconhecimento da intencionalidade e dos interesses que forjam a história do conhecimento.

Reconhecimento dos valores implicados nos processos de produção do conhecimento em diferentes tempos, circunstâncias e espaços da práxis social.

Compreensão reflexiva do conhecimento datado e situado como construção individual e coletiva da humanidade.

Dimensão 6 Democracia pedagógica

Analizador

Relação pedagógica partilhada

Referente de democracia pedagógica:

Relação entre professores-alunos-alunos fundada em um contrato de decisões partilhadas para o desenvolvimento do processo pedagógico.

Evidências ou marcadores:

Relação de confiança construída por atitudes de respeito, acolhida, nos limites das relações humanas possíveis.

Relações entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo.

Condição construída por professores e alunos-alunos em conjunto, com humildade, com a crença de que o *possível* é também construção ética a transitar entre o pessoal e o social.

Condição construída em processos de ensinar-aprender que transitam entre o individual e o social.

Resultados

Qualitativos: categorias e falas dos participantes

As respostas qualitativas ao questionamento sobre Inovação pedagógica foram respondidas por vinte e um dos vinte e oito respondentes. Na opinião desses sujeitos, experientes professores como se pode ver na descrição da amostra, coloca perspectivas de interesse para a confirmação ou negação das categorias que indicam ou que são marcadores para inovação pedagógica. Suas definições de inovação podem ser agrupadas em pelo menos três categorias – aquelas que assumem a questão do rompimento de paradigma, aquelas que entendem a inovação como

introdução do novo e da mudança e aquelas que reúnem ruptura e introdução do novo; outras definições, novas versões para o fenômeno inovação.

Rompimento de paradigma

Inovação é rompimento de paradigma.

É a ruptura com o conhecimento "aprontado", a-histórico e desvinculado de valoração do mundo da vida e do trabalho. Envolve a compreensão dos modos de produção do conhecimento nas instâncias: política, epistemológica e pedagógica que se operacionalizam como conhecimento científico "escolarizado" nas práticas pedagógicas cotidianas - meios de construção pedagógica do conhecimento.

Uma ruptura entre um fazer anterior e outro ainda não experienciado; uma mudança paradigmática, em que se abandonam formas ultrapassadas de fazer/compreender ciência (positivismo, por exemplo) e se adotam posturas democráticas, protagônicas e transformadoras.

Ruptura epistemológica e reconfiguração de saberes. Envolve a mediação dos sujeitos entre si (em diálogo), o conhecimento disponível e a experiência historicizada de aprender.

Um processo de ruptura de paradigmas tradicionais, dominantes e hegemônicos, caracterizado pelo rompimento com as certezas, os dogmas e as regularidades que marcaram seu passado. Propondo novas formas de ver, compreender e fazer ciência atendendo aos novos tempos e espaços de ensino e aprendizagem.

Inovação como introdução do novo, introdução de mudanças, alterações, o diferente

Construção individual no coletivo e vice-versa. Mudança permanente na forma de agir pedagógico.

Levar em conta os erros pedagógicos historicamente construídos e alterá-los de modo a contemplar os desafios contemporâneos, o que não significa desconsiderar o repertório cultural, mas sim otimizá-lo.

Toda iniciativa dos sujeitos dos processos de ensino voltada à introdução de novas práticas e/ou novos conceitos para fortalecer o processo de construção e transmissão do conhecimento

Capacidade de reflexão e ação do professor em relação a sua prática e aceitação de proposições que levam a tomadas de decisão que possibilitem mudanças no seu fazer pedagógico, melhorando o processo de ensinar e de aprender que permeiam a produção do conhecimento. Disposição para fazer diferente com vistas a buscar a qualidade, negociada com e no coletivo.

Provocar mudanças constantes em situações que não demonstram sucesso.

O transpor fronteiras do conhecimento buscando alternativas e situações viáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Transpor fronteiras é buscar o novo, o diferente, o algo a mais que possa fazer a real diferença em uma sociedade que está acostumada ao tradicional. Inovar pedagogicamente é planejar o diferente, o como fazer diferente para públicos diferentes em sociedades diversas. Algo assim...Obrigada pelo espaço....

Ruptura como práxis e introdução do novo

Inovação pedagógica pode ser compreendida como uma práxis dinâmica, que indaga e questiona as situações de insatisfação e insucesso das práticas pedagógicas cotidianas, e assim, busca novas e inventivas soluções para os problemas didáticos, produzindo rupturas nas práticas, nas concepções, nas relações, nos currículos, nos fazeres docente.

A inovação pedagógica não necessariamente, está relacionada à instrumentos inovadores mas sim, depende de olhares e de concepções que fundamentam o avanço na busca de rupturas, se forem necessárias, e de novos conhecimentos.

La introducción de cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje o en las propuestas educativas, que rompan con las formas dominantes de educar y permitan mejoras sustanciales tanto en el tipo de aprendizajes que se promueven (y se logran) en los estudiantes como en la manera en que los profesores enseñan. Tiene que ver por

lo tanto con la introducción de estrategias, técnicas, modalidades, herramientas, enfoques que posibiliten aprendizajes más situados y ajustados a los contextos.

Estar aberto ao novo, é a curiosidade epistemológica(Freire), é o respeito ao discente e ousadia de romper paradigmas, é "construir com o outro".

Outras concepções: apenas discurso/ ou o fazer diferente, revolucionar, reinventar, criar

Falar em inovação pedagógica pressupõe o rompimento com uma tradição. Mas se falamos em historicidade do conhecimento, memória, territorialidade, não precisamos fazer rupturas epistemológicas, pois o conhecimento é histórico, a tradição/velho está sempre presente no novo. Ptt, considero mais um "conceito" e/ou um "discurso" para trazer uma "modernidade", com outros referenciais teóricos, que buscam desconstruir práticas educativas e escolares. Os discursos são dinâmicos, cumulativos, mudam conforme os contextos, territórios, inovam-se cotidianamente. Os sujeitos mudam o seu entorno a cada dia, pois refletem. Retomemos o discurso de Rousseau sobre a ciência. Faria a mesma questão para as "novidades" no campo da educação e da pedagogia. Dá um TRATADO.

Fazer diferente

É revolucionar as nossas cabeças para dismantelar o status quo.

Pensar e repensar os processos de ensinar e de aprender na perspectiva da experimentação humana, balizada pela consciência da incompletude do ser humano no horizonte da democracia, como modo de existência em que os sujeitos se reinventam politicamente e eticamente.

Inovação é um aspecto constitutivo e natural do rol docente, ultimamente supervalorizado dentre das funções das universidades em que parece que usar "TICs" o garantisse.

Inovação é construção da democracia pedagógica Com protagonismo parte dos atores do processo ensino aprendizagem com vistas a construção do conhecimento em uma

relação dialética, onde a metodologia é construída através da criatividade do docente comprometido com a educação.

Trata-se de construir alternativas novas e superiores técnica e politicamente as que estão postas. Isso diz respeito ao desenvolvimento de relações de poder e saber no âmbito de uma relação pedagógica. Não se trata de romper paradigmas, já que isso seria muito grandioso e iria além de uma inovação, seria transformação.

Na sessão seguinte apresento os dados quantitativos que confirmaram ou não os analisadores e seus referentes relativos aos indicadores de inovação pedagógica apresentados no instrumento de coleta. Estes dados foram obtidos diretamente do banco de dados.

Resultados quantitativos

Dimensões, referências e evidências, marcadores fortes

Os dados resultantes da aplicação do questionário confirmaram algumas dentre as referências ou evidências e marcadores com os quais os respondentes concordam totalmente, ítem 5, Concordo Totalmente, da escala Likert do questionário. Tais confirmações reforçam o entendimento de inovação pedagógica que os sujeitos respondentes participantes possuem sobre o tema. A seguir, apresento somente as respostas que foram assinaladas com ‘Concordo Totalmente’, seguidas do percentual que lhe corresponde.

- 1) Memória Pedagógica Educativa se define em 67,9% dos respondentes pelo *referente* enunciado como “as vivências trazidas pelo docente e seus alunos para dentro dos processos de ensinar-aprender”;
- 2) Protagonismo – a dimensão aparece com pontuação dispersa entre os 5 itens da escala havendo uma discordância total de 10-14% dos respondentes;
- 3) Territorialidade, assinalada por 71,4% dos respondentes, se faz *evidência* ou *marcador* pela afirmação de que “no Território, docentes e alunos expandem as fronteiras do conhecimento, expandem suas relações sociais e culturais, expandem suas relações da vida cotidiana para além do limite físico da sala de aula”;
- 4) Ruptura - obteve maior número de respostas assinaladas com *concordo totalmente* pelos respondentes, índices entre 71% a 85% os quais confirmaram as seguintes *evidências* ou *marcadores*: “A Ruptura epistemológica compreende a busca de diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental”. “A Ruptura epistemológica coloca em perspectiva formas de ensinar e aprender que ultrapassam o modo reprodutivo e

positivista”. “A Ruptura epistemológica compreende a busca de diferentes epistemes para ampliar a compreensão de conhecimento, ciência e mundo”; “A Ruptura epistemológica produz a superação do conhecimento como conteúdo estático – “cadáver de informação – corpo morto de conhecimento” (Freire e Shor, 1987: p.15)”.

- 5) Historicidade do conhecimento foi assinalada com o *analisador* (75%) “A Historicidade compreende modos de produção do conhecimento em suas relações com o espaço-tempo sócio-cultural e político e com estruturas de poder da sociedade” e a *evidência ou marcador* (78,6%) “A Historicidade do conhecimento revela os valores implicados nos processos de produção do conhecimento em diferentes tempos, circunstâncias e espaços da práxis social”.
- 6) Democracia pedagógica foi assinalada por 67% dos respondentes com os *analisadores* “A Democracia pedagógica é uma relação pedagógica partilhada”; “A Democracia pedagógica é uma categoria de inovação pedagógica” e por 78,6% dos respondentes pela *evidência ou marcador* “A Democracia pedagógica é uma condição ética entre o pessoal e o social construída por docentes e alunos-alunos em conjunto”.

Discussão dos resultados e conclusões

O estudo envolveu um número definido de docentes que foram selecionados porque conhecem o tema e trabalham com o tema da Inovação Pedagógica. Tal amostra intencional procurou resguardar a diversidade de instituições, treze universidades e um centro universitário, públicos e privados, com respondentes de três países, Brasil, universidades de diferentes regiões – desde o Amapá (Norte), ao Mato Grosso (centro-oeste), Sudeste (São Paulo), Sul (Rio Grande do Sul, S. Catarina) – e, respondentes de Espanha (Barcelona) e Portugal (Coimbra). A experiência e expertise dos respondentes assinalou que a inovação pedagógica pode ser medida por analisadores, suas evidências e marcadores, como discriminado na sessão anterior deste trabalho. O estudo confirmou fortemente a definição de inovação pedagógica como a busca de diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental. Uma ruptura que coloca em perspectiva formas de ensinar e aprender que ultrapassam o modo reprodutivo e positivista e que compreende a busca de diferentes epistemes para ampliar a compreensão de conhecimento, ciência e mundo. Neste entendimento, a ruptura que caracteriza a inovação pedagógica na universidade produz a superação do conhecimento como conteúdo estático. Para empregar o dizer de Freire e Shor, a ruptura produz a superação e a transmissão mórbida de conhecimento visto como um “cadáver de informação ou um corpo morto” com o qual a relação se faz indiferente e indesejada. Se a vida é força e superação, a inovação é parte desta força, parte do viver na universidade, do aprender e formar-se na condição de humanidade ética.

Por outro lado, o dado qualitativo das falas dos respondentes participantes do estudo-consulta revelou que a inovação pedagógica pode ser apenas um discurso, desconstrutivista, da modernidade. Historicidade, memória e territorialidade seriam dimensões contraditórias em relação à inovação entendida como ruptura com a tradição uma vez que o “o velho está presente no novo”.

Frente a estas considerações, reforço que a inovação pedagógica, na forma em que foi entendida pelos respondentes e os pesquisadores, constitui um desafio para a universidade do século 21 que quer responder ao novo com o novo, realizar seu compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno. O desafio da universidade, socialmente empreendedora, também inclui dar a guarida mais adequada aos indicadores de qualidade que revelam as faces ainda ocultas da inovação pedagógica vivida na prática e não, apenas, no discurso.

Referências

- BRAGA, Ana Maria e Souza, Genro, Maria Elly Herz, Leite, Denise Balarine Cavalheiro. A inovação entre as certezas do passado e as incertezas do futuro. In: Leite, Denise B. C. e Morosini, Marília (Org). (1997) *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus.
- BRASIL.MCTI/FINEP. (2012) *Brasil inovador. Os caminhos da Inovação*. Manual OCDE. Registro em CD. Acesso online em 23 de abril de 2012: http://www.finep.gov.br/dcom/brasil_inovador/arquivos/manual_de_oslo/cap3_02_inovacao.html
- BRASIL. Decreto Lei (2012). LEI DA INOVAÇÃO. LEI No 10.973, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília: DOU, 11 outubro 2005. In: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/3293.html> Acesso em 25 abril de 2012.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza (1999). *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado. PPGEdU,/FACED/UFRGS.
- FEIRE, Paulo; SHOR, Ira. (1987) *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; Braga, Ana Maria e Souza; Genro, Maria Elly Herz; Campani, Adriana; Steffen, Alexandre. (1997) Inovação na zona cinzenta de transição. *Cadernos de Educação FAE*. Pelotas: FAE/EdUfpel, N°8, jan-jun, p. 75-94.

- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. (2002) Innovaciones em la educación universitária. In: CSE/UDELAR. *Primer Foro Innovaciones Educativas em la enseñanza de grado*. Montevideo,Uy: CCSE/Udelar, AUGM, Iesalc/Unesco. p.45-53.
- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. (2003) Innovaciones pedagógicas: desafios para l@s hij@s de Rousseau. In: Márquez, Alma Herrera; Zagal, Maricruz Moreno; Cuevas, Lourdes Medina. *Innovación y curriculum. Desafíos para uma convergência necessária*. Mexico, Mx: UAEM.
- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro, Genro, Maria Elly Herz, Braga, Ana Maria e Souza. (2011) *Inovação e pedagogia universitária*. Porto Alegre: EditoraUfrgs.
- LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Indicators of pedagogical innovation in the university. (2011) Indicadores de inovação pedagógica na universidade. In: *Quality in higher education : reflections and investigative practices. Qualidade na educação superior: reflexões e práticas investigativas* [recurso eletrônico] / organizadora, Marilia Costa Morosini. Porto Alegre :EDIPUCRS, 2011. Acesso em 25 abril 2012: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/qualidadedaeducacaosuperior3.pdf>
- LUZ, Madel. (2007) Perda de ética no trabalho acadêmico: geração de sofrimento e doença entre os trabalhadores universitários a partir do produtivismo como valor fim entre os pesquisadores. In: PINHEIRO, Roseni.; MATTOS, Ruben. (orgs). *Razões públicas para a integridade em saúde: O cuidado como valor*. Rio de Janeiro:CEPESC-IMS-UERJ-ABRASCO, p. 357-368.
- LUZ, Madel. (2008) Notas sobre a política de produtividade em pesquisa no Brasil: Consequências para a vida acadêmica, a ética no trabalho e a saúde dos trabalhadores. *Política e sociedade*. Dossiê. Vol. 13, p. 205-228, outubro.
- NEWFIELD, Christopher. The structure and silence of the cognotariat. *Globalization, Societies and Education*. UK: Vol. 8, N 2, June 2010. p. 175-189.
- SÁENZ, Tirzo e PAULA, (2002) Maria Carlota de Souza. Considerações sobre Indicadores de inovação para América Latina. *Interciência*. Vol. 27 N° 8, Aug 2002. p. 430-437.
- SANTOS, Boaventura. (2004) *A Universidade no século 21: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

1.1.4.

Título:

Reflexões sobre a pedagogia universitária e a formação inicial de professores

Autor/a (es/as):

Silveira, Denise Nascimento [Universidade Federal de Pelotas]

Resumo:

Este texto apresenta apontamentos sobre a formação dos licenciandos em cursos de Licenciatura em Matemática. Trata-se de um recorte de uma pesquisa interinstitucional no Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”, em que analisamos as narrativas e representações dos professores formadores. Apoiamo-nos em princípios da pedagogia universitária e da formação inicial docente, buscando questões específicas sobre a formação de professores de Matemática, segundo uma proposta reflexiva percebendo a Matemática como construção histórica e sociocultural... Ao interseccionar essas questões, tenho o objetivo de caracterizar o trabalho docente como trabalho interativo e com finalidades, com e entre pessoas. Como uma modalidade de interação que une o trabalhador com seu objeto de trabalho, objeto que é humano e, como tal, transforma este fazer em original e particular. Há que se ter um cuidado com essa experiência, que pode ficar sem a teorização sobre os saberes que mobilizamos para resolvê-la e se perder como um saber isolado da prática social. Alguns autores concordam que a formação deve contemplar as práticas existentes, mas essas devem proporcionar a construção de quadros de inteligibilidade que promovam e aprofundem as dimensões emancipatórias de uma formação científica, com a reconstrução do sentido dessas experiências. Nessa perspectiva, a presença das questões da contemporaneidade são fundantes: a pedagogia universitária poderá ajudar a valorizar saberes, a considerar novas formas de relação com o trabalho, e a compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação que induzem a outras maneiras de aprender e de conhecer. A contribuição de Vieira Pinto (1969); Paulo Freire (1985; 1987); José Correia (1985; 2009); Denise Leite (2006; 2009), Marília Morosini (2006; 2009), Cleoni Fernandes (1999;2005); Fernandes e Silveira (2007), Dario Fiorentini (2006;2008), dentre outros, sustentam a discussão proposta nesse texto.

Palavras-chave:

Docência Universitária. Formação Inicial de Professores. Cidadania cognitiva

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.

Álvaro Vieira Pinto

Apresentação

Este artigo é um recorte de uma pesquisa interinstitucional denominada “Movimentos de configuração curricular de cursos de licenciatura: dilemas e desafios nos processos *formativos* da Formação Inicial de Professores”⁸, , As IES (Instituições de Ensino Superior) envolvidas são duas universidades públicas federais, uma privada e um Instituto Federal de Educação Tecnológica. Muitos dos pesquisadores desse trabalho já participaram das pesquisas anteriores que trataram nas reconfigurações de Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura no período 2003/2005 a partir do processo da implantação das Resoluções CNE/CP 1 e 2 de fevereiro de 2002. Os resultados desse trabalho apontaram: uma dificuldade de os interlocutores compreenderem, na discussão da prática, a dimensão do trabalho como mediação, tanto no plano intelectual, quanto no plano da profissionalização docente, assim como o significado da inserção dos estudantes no campo profissional desde o início do curso. Os sujeitos da pesquisa foram pró-reitores e diretores de graduação, coordenadores de curso e professores de estágio curricular supervisionado.

Foi possível, nesse trabalho, também, perceber uma tentativa, de superar uma dualidade histórica e cultural da formação de professores em sua base epistemológica e pedagógica: os saberes e conhecimentos da formação específica, os saberes e conhecimentos da formação pedagógica em um contexto de campo profissional, tensionando este campo da formação. A inclusão das experiências de diferentes universidades àquela época também se constituiu como uma experiência significativa, favorecendo a apreensão de múltiplas alternativas de formação inicial de professores, a partir de outra lógica de organização curricular. As significações encontradas nos depoimentos e nas representações dos professores formadores repercutiram na construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura e estimularam ao grupo de pesquisa várias reflexões.

Nas discussões ficou visibilizado que se tratava de um tema inesgotável, então os recortes investigativos contribuíram para a compreensão de processos contextualizados, mas podem, também, tornaram-se referentes para uma perspectiva mais global dos processos de formação *inicial* de professores. Nessa perspectiva, foi elaborado mais um Projeto de Pesquisa interinstitucional entre quatro universidades gaúchas denominado “A constituição do campo dos saberes do *professor em formação*: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional” (2006-2009).

⁸ Projeto coordenado pela Profa. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes, líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”.

A questão básica desse projeto foi: Como vem sendo constituído o campo de saberes dos estudantes, *professores em formação*, especialmente, na articulação teoria e prática, incluindo as tensões entre o campo da formação (Universidade) e o campo profissional (Escola/espço não escolar) que configuram o exercício da docência? Fundamentado na abordagem qualitativa da pesquisa com um corte longitudinal, este projeto acompanhou os sujeitos em seus percursos curriculares, destacando o estágio como um lugar que mobiliza a construção de saberes e a *territorialização* da identidade de ser professor em uma perspectiva interdisciplinar que parece exigir como centralidade a categoria trabalho docente e suas mediações pedagógicas; houve uma predominância de constituição dos saberes dos sujeitos dessa pesquisa que foram produzidos, especialmente no Ensino Fundamental, o que aponta um processo *inicial* de formação na condição de alunos; constatou-se uma desterritorialização da *prática como componente curricular*, do estágio supervisionado curricular e do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) nos movimentos do curso em sua inserção na prática profissional.

Dentre as metas alcançadas no desenvolvimento desse projeto, o grupo destacou: a criação e a consolidação do nosso Grupo de Pesquisa CNPq “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”, consolidação feita pela produção e participação em eventos nacionais e internacionais dos integrantes do grupo; formação de recursos humanos – mestres e doutores; a implantação de uma proposta curricular a partir da pesquisa e que foi acompanhada neste projeto na UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense). No âmbito da inserção regional, no Rio Grande do Sul, participa da Rede Sulbrasileira de Educação Superior (RIES) que visa o fomento de estudos e pesquisas sobre a pedagogia universitária (Projeto com apoio do EDITAL – PRONEX/CNPq). No plano internacional está articulado à La Red sobre Profesorado Principiante/Universidad de Sevilla/Espanha, ao grupo de estudo Jornadas Prácticas y Residencias/Universidad de Córdoba/Argentina e à *Asociación Argentina de Profesores de Portugués* do Instituto de Enseñanza Superior em Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández.

Os significados encontrados nas falas e nas representações dos *professores em formação* sobre os saberes que construíram, durante o percurso curricular nos Cursos de Licenciatura estudados, têm estimulado muitas reflexões. Pela amplitude da temática, os recortes investigativos contribuíram para a compreensão de processos contextualizados, mas podem, também, tornarem-se referentes para uma perspectiva mais global da formação *inicial* de professores. Investigar as experiências desenvolvidas pelas IES, neste estudo – universidades – a partir das Resoluções e da compreensão da constituição do campo dos saberes dos *professores em formação*, os dilemas e nos desafios encontrados trouxe outros interrogantes. Interrogantes que encaminham para o estudo de questões de reconfiguração/organização curricular como uma condição importante para a apreensão da qualidade que se quer garantir para os cursos de formação inicial de professores.

2.0 A perspectiva da pedagogia universitária

As compreensões que estamos construindo nessa trajetória de pesquisas nos levam a um processo reflexivo sobre a pedagogia universitária que estamos vivenciando ao adotarmos como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem ocupando-nos com a formação docente para o exercício profissional (LEITE, D. 2006). E, nessa perspectiva, a formação inicial, pelos condicionantes das reformulações das licenciaturas tem se mostrado um espaço inesgotável para nossas investigações.

Em outro texto trouxemos a didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica (FERNANDES, SILVEIRA, 2011); essa dimensão nos foi desvelada pelos achados de pesquisa. Na sequência de nosso trabalho e na condição de coordenadora do curso de Licenciatura de Matemática da UFPel – Universidade Federal de Pelotas – e, orientadora da disciplina de estágio curricular supervisionado, buscamos princípios da pedagogia universitária como uma possibilidade de compreensão para a nossa docência.

Segundo Leite (2006, p.57) “a pedagogia universitária surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender” e, somamos a essa ideia o pensamento de Vieira Pinto (2010, p.26) “[...] na fase de educação é que se dá a fase de formação. É um crescimento que tem dois aspectos: o aluno cresce como aluno porque aprende e com isso se forma”. E, com esses princípios passamos a buscar os significados nos depoimentos e nas representações dos docentes envolvidos com a formação dos licenciandos.

Na perspectiva da pedagogia universitária, considero relevante trazer para esse texto, um recorte da minha tese (SILVEIRA, 2008), onde faço uma reflexão sobre a percepção de porosidade⁹ presente no termo “formação”. Também, considero importante dizer que tenho optado pela narrativa como método. Esta opção fundada em Walter Benjamin (1996, 1995, p.239), valoriza a memória pela arte de narrar considerando ouvinte e narrador em um só contexto

[...] a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois fatos nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação.

⁹ A expressão porosidade aqui é considerada como a característica do que se deixa passar por fluídos, é permeável, absorve facilmente (HOUAISS, 2001).

2.1 Escavando o solo da formação

Na escavação desse solo, recorro às palavras de Nóvoa (2002, p.9), quando ele nos declara que, no campo da formação, “os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar é sempre formar-se*” [grifos do autor]. Então, como esse texto trabalha com a formação, e esse termo, segundo Josso (1998), apresenta dificuldade semântica, pois remete a uma pluralidade de sentidos ou significados, reforçada pela ambivalência de que é portador desde a sua origem grega, podendo, assim, pode gerar vários entendimentos, pretendo me deter um pouco mais nos significados da formação.

Considero relevante salientar o que distingue formação de outras expressões muito utilizadas, como educação, instrução e ensino. Para tal, me aproprio do pensamento de Fabre (1992, 1994), quando este, em seus trabalhos, salienta que, mesmo estando próxima da educação e da instrução, a formação não deve ser confundida com esses termos, porque tem finalidades e características que lhe são próprias. Para ilustrar, trago a contribuição de Marcelo Garcia (1999, p.34) que complementa a ideia apresentada, com relação às especificidades da docência, pois além de conhecedores especialistas do conteúdo que têm de ensinar, os professores devem ser “sujeitos capazes de transformar esse conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar”.

Uma das perspectivas que pretendo abordar refere-se à teoria tripolar da formação, uma teoria geral da formação que, partindo de Rousseau, segue com outros teóricos e/ou estudiosos, como Gastón Pineau, Michel Fabre, Philippe Carré, Manuel Mattos, Bernard Charlot, Paulo Freire, dentre outros. Essa perspectiva se aproxima do olhar antropológico dos processos de formação, permitindo que se compreenda a importância do papel da interação com o ‘outro’ no processo de desenvolvimento ontogenético [ou ontológico] do homem, assim como a incontornável necessidade do sujeito de apropriar o patrimônio cultural da espécie, que, como mostra a antropologia, não é herdado e deve ser apropriado.

Aqui aproximo dois pensadores: Álvaro Vieira Pinto e Bernardo Charlot. O primeiro salienta em seu trabalho (1969, p.28) que: “O saber no homem se transmite pela educação e por isso é uma transmissão de caráter social”. Daí a importância da perspectiva antropológica da/na formação, pois na ação do professor deverá estar o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade, no sentido de produção histórica e coletiva. Como Vieira Pinto (1969, p.28) diz:

Para que a geração seguinte possa receber a carga de cultura de que necessita para responder eficazmente aos desafios da realidade faz-se preciso que a precedente organize socialmente o

modo de convivência entre as civilizações, de modo a possibilitar a transferência do legado representado pelo conhecimento.

Já Charlot (1997, p.57) sublinha o caráter decisivo dessa apropriação dizendo que “nascer é ser submetido à obrigação de aprender”, pois o desenvolvimento ontológico do homem não só está interligado, como depende da apropriação do patrimônio cultural da espécie. Percebe-se, com essa aproximação, a importância da qual se reveste a educação/formação e, em especial, a formação docente.

Por isso, parece-me fundamental aqui deixar claro o que se considera formação, quanto se fala de formação e se exige que seja explicado quando o termo é usado no seu sentido mais lato ou nos seus sentidos singulares, herdados desde a sua origem na antiga Grécia (FABRE, 1994). Assim partimos para a etimologia da palavra; formação, do étimo latino *formatione*, na sua forma verbal *formate*, remete, em sentido lato, para dois significados, o de *dar o ser*, sentido que revela a dimensão biológica do termo, e o sentido de *dar a forma*, que remete para uma dimensão tecnológica e cultural.

Esta dualidade de sentidos, que ainda hoje estrutura os diferentes discursos sobre formação, teve origem no pensamento grego do século IV a.C., mais especificamente no livro *Física*, de Aristóteles. Esse filósofo introduziu o termo e o conceito na filosofia e em sua obra está a gênese dos atuais paradigmas biológico e tecnológico da formação (M. FABRE, 1994).(HOUAISS, 2001).

Nesse livro, Aristóteles faz uma clara distinção entre o *enformar tecnológico* (cultural), isto é, o dar forma no sentido de produzir ou fabricar, à imagem do artesão que modela a matéria-prima, a metáfora privilegiada, e o *enformar biológico*, ou o tomar forma em sentido natural, à imagem da mãe natureza e do modo como nela os seres vivos progressivamente atualizavam a sua forma. Essa dupla orientação, ou ambivalência, herdada de Aristóteles, poder ser uma das razões para o eterno dilema de ter que escolher entre *produzir* formas, isto é, impor uma forma do exterior a determinada matéria pela ação de alguém, ou facilitar o *tomar* forma, do mesmo modo que a natureza permite aos seres vivos atualizarem a forma latente que há em si. Ou seja, a eterna hesitação entre *modelar* o formando ou criar as condições favoráveis para que ele mesmo *se forme* (PEREIRA, 2003).

Essa discussão não se esgota com o amparo da etimologia, por isso recorrer ao campo semântico poderá nos fornecer mais pistas para a construção de uma compreensão sobre o tema. Pela metáfora da porosidade (SILVEIRA, 2008) percebemos o termo formação permeável ao sentido de outras práticas, permitindo que ele seja usado como sinônimo de educar, instruir, ensinar, embora, como dito antes, haja especificidades que o protegem. Uma interpretação

interessante é apresentada por O. Reboul (2000, p.19) quando esse diz “criar, ensinar e formar: trata-se, sem dúvida, de tipos de ideias (no sentido trabalhado por Max Weber)”.

Nesse sentido, importa perceber se formar, educar, instruir e ensinar são, efetivamente, processos distintos entre si ou simplesmente diferentes designações para uma mesma prática. Autores, como Goguelin, afirmam que a forma verbal educar é proveniente do étimo latino *educare*, mas está contaminada pelo sentido de *educere*, que significa fazer sair, passagem de nível, elevação ou desenvolvimento, seja físico, seja intelectual ou moral. No entanto, O. Reboul (2000, p.17) alerta: “Etimologia é sempre perigosa!...fazer sair, pôr fora. Não é exato. O termo vem de um outro verbo, *educare*, que significa criar animais ou plantas e, por extensão, cuidar das crianças”.

Já a palavra instruir, do étimo *instruere*, significa inserir, utilizar, dispor. Remete para a ideia de equipar ou fornecer os *utensílios intelectuais*, *dar lições*, à instância do *informar* (MATOS, 1999). Nessa perspectiva, poderíamos dizer que essa visão é uma das possíveis versões do modelo tecnológico de formação proposto na Física de Aristóteles.

Contudo, para Fabre (1992), a oposição entre ensino e formação não chega a ser comprometedor, configurando uma articulação dialética entre as duas ideias. Dessa forma, os campos do ensino e da formação não são fechados entre si, poderíamos considerá-los complementares. O ensino pode articular uma lógica dos conteúdos e métodos e uma lógica do desenvolvimento pessoal do aluno, o que mostra uma articulação entre o ensino e a formação.

O trabalho de Matos (1999) apresenta outra interpretação para a formação, apoiada no pensamento de Hegel. Segundo o autor, na perspectiva hegeliana, “historicamente, o modo de formar aparece marcado por preocupações de produção ideológica indispensável à construção do Estado ou à sua consolidação” (p.83). E assim “o paradigma da formação do indivíduo, ao mostrar-se como indissociável da formação do Estado implica que o saber, que o fundamenta, seja um saber especulativo, comandado por uma lógica de desenvolvimento (p.85)”. Segundo Matos (1999, p.94), a obra de Paulo Freire incorpora “uma visão hegeliana da emancipação que, à semelhança do processo dialético analisado a propósito das relações do senhor e do escravo, só se torna efetiva se ela libertar tanto o opressor quanto o oprimido da ordem opressiva que os constitui”.

Seguindo esse texto, volto para Fabre (1994, p.21), quando esse aponta que o sentido pedagógico do termo formação, surgiu na França em 1938, com os decretos que instauraram a formação profissional. Assim, na perspectiva pedagógica, o termo remete à visão de qualificação através de um curso ou diploma, ou sistema de formação de professores, ou ainda a programas de formação. E, como processo, consiste em formar alguém em alguma coisa, por meio de algum conhecimento, dado que esse processo se inscreve num contexto social e

econômico, implicando a aquisição de saberes por sujeitos que estão em aprendizagem, com a finalidade de adaptação dos mesmos aos contextos culturais e/ou profissionais em mudança.

Mas, voltando a Nóvoa (2002, p.11), esse autor retoma uma questão bastante antiga sobre a formação através da pergunta clássica: “Quem forma o formador?”, e a resposta vem com os três mestres de Rousseau – a natureza, os homens e as coisas. Conforme a leitura de Gastón Pineau: eu, os outros e as coisas, ou seja o formador forma-se a si próprio, pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com o outro: no dizer de Freire (1997), aprendemos em comunhão, ou seja, na aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e emoções (eco-formação), e o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das culturas...) e da sua compreensão crítica (hetero-formação).

Essa dimensão ternária ou geométrica da formação (FABRE, 1994) conta com mais de dois séculos, após ser estabelecida com os três mestres de Rousseau: a natureza, os homens e as coisas e, mesmo passado todo esse tempo, essa visão se mantém atualizada, inspirando vários estudos e muitos autores aos quais se somam teóricos e estudiosos como Paulo Freire, Carlos Marcelo Garcia, dentre outros que se apoiam nessa perspectiva.

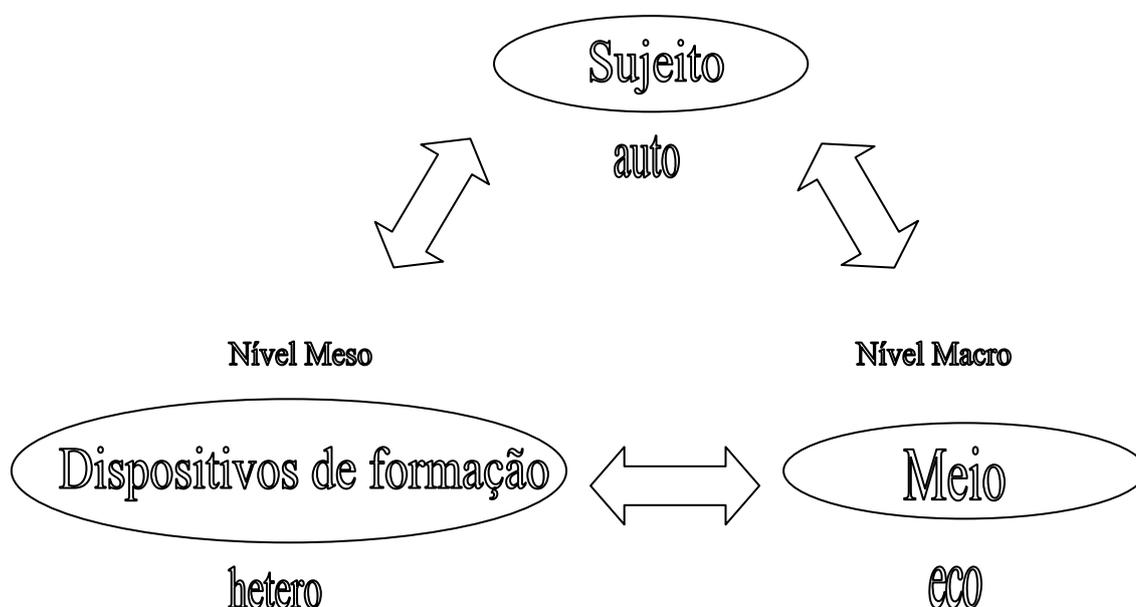
Considero que Fabre (1994) contribui para se pensar a formação, indicando, como os demais estudiosos, que as três dimensões são indissociáveis e imanentes ao processo formativo, dado que todo processo formativo se insere num contexto histórico, social, político e econômico. Por isso o autor diz que a definição de formação – se é que ela pode ser definida – supera a semântica do dicionário e necessita transitar para uma semântica de enciclopédia, ou seja, não pode prender-se à palavra e necessita “ir da palavra às coisas da formação (op.cit., p.25)”.

Marcelo Garcia (1999), em seu texto *Formação de Professores*, traz muitas contribuições para o conceito de formação, indicando que esse é um conceito “susceptível de múltiplas perspectivas” (p.19). Nesse trabalho, preferencialmente, apresenta conceitos de formação relacionados ao desenvolvimento pessoal. De Zabalza, Marcelo Garcia (1999, p.19) traz que formação é “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”. De González Soto, o autor (op.cit.) nos apresenta que a formação “diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”. E de Ferrry (op.cit.) vem a contribuição de que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Mas, no mesmo texto de Marcelo Garcia (1999), há uma contribuição de Maurice Debesse (1982), discípulo de Bogdan Suchodolski, que se direciona novamente para a formação na perspectiva ternária, conforme a tendência de Michel Fabre (1994) e Philippe Carré (1995). Debesse (1982) apresenta-nos a autoformação, a heteroformação e a interformação. Sobre a

autoformação, o autor diz que é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tem o controle dos objetivos, processo, instrumentos e resultados da formação. Já a heteroformação é apresentada pelo autor como uma formação que se organiza e se desenvolve a partir de fora do sujeito, por especialistas. E, finalmente, a interformação é definida pelo autor como uma ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização, com a característica que é troca de apoio pedagógico entre esses sujeitos, podendo dizer-se que formam uma equipe de trabalho.

Para tentar mostrar as aproximações teóricas, trago agora o Modelo Ternário da Dinâmica da Formação apresentado por Pereira (2003, p.57) que é uma adaptação do Modelo Ternário da Formação, de Philippe Carré (1995), e do Modelo da Dinâmica do Campo Pedagógico, de Michel Fabre (1994).



Com esse quadro tento mostrar as aproximações existentes entre os vários estudiosos da formação. A seguir apresento o conceito de formação de professores, apresentado por Marcelo Garcia, depois de uma ampla análise de diferentes tendências e perspectivas. Assim, esse autor entende que a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais o professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente o em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p.26).

Segue o autor explicitando que a formação é uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional e, como processo, tem seu caráter sistemático e organizado. Em função disso, na seqüência são elencados os princípios para a formação de professores que se referem ao conceito apresentado.

O primeiro princípio defendido diz respeito ao aspecto que concebe a formação docente como um contínuo. Mesmo sendo um processo constituído de fases distintas, pelo seu conteúdo curricular, o desenvolvimento profissional deve ser um projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial, pois trata-se de uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa. Nessa perspectiva, não se pode conceber a formação inicial como um produto acabado, mas, sim, como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação docente em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, ou seja, os processos formativos e as mudanças previstas devem ser pensados em conjunto. Segundo o autor, é difícil defender “uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para seus agentes que têm de desenvolver na prática as reformas” (op.cit., p.28).

Reforçando o princípio anterior, o terceiro considera muito importante a ligação entre os processos de formação de professores com e o desenvolvimento organizacional da escola. Essa perspectiva tem demonstrado a potencialidade dos centros educativos como contextos de aprendizagem. O autor não nega outras modalidades de formação, mas salienta que a formação que adota como problema e referência o contexto próximo, ou o espaço onde deverá atuar profissionalmente, tem maiores possibilidades de transformação da escola.

O quarto princípio trata da fundamental articulação entre “a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores”(idem), ou seja, refere-se ao conhecimento didático do conteúdo como estruturador do pensamento pedagógico do professor (Marcelo Garcia, 1992).

Em quinto lugar, o autor apresenta um aspecto que considero fundamental e que esteve presente em todo meu trabalho de campo, que é a necessidade da integração teoria-prática na formação. Marcelo Garcia (1999, p.28) traz vários autores: “Schwab, Argyris, Schon, Connelly e Clandini e outros apontam para um estudo do processo de construção da teoria a partir de posições

centradas, sobretudo, na prática”. Com essa perspectiva, o autor vai ao encontro do trabalho de Tardif (2002, p.255)¹⁰, que pesquisa uma *epistemologia da prática*.

Se juntarmos esses estudos, veremos que eles salientam que os professores, como profissionais de ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e, inclusive *rotinizaram*; mas a reflexão epistemológica sobre essa prática deve estar sempre presente, como uma das formas em que “aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação ”(MARCELO GARCIA, 1991d).

O próximo princípio, que é o sexto da relação, parece-me bastante complexo, pois trata do “isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva” (MARCELO GARCIA,1999, p.29). O autor traz aqui o pensamento de Fernández Pérez (1992c), quando esse nos indica que “em matéria de formação de professores, o principal conteúdo é o método através do qual o conteúdo é transmitido aos futuros ou atuais professores”.

Aqui faço uma aproximação com uma expressão do texto legal brasileiro que é *simetria invertida* e com a expressão de Campos (2004, p.98) *homologia de processos* buscando chamar a atenção para a densidade desses termos, pois creio que na legislação há a preocupação com a prática, mas questiono que tipo de prática, se não houver o espaço da reflexão sobre ela mesma.

O sétimo princípio considera as características individuais de cada professor ou grupo de professores e, dessa forma, pensa em direcionar a formação de acordo com os interesses dos participantes. Está ligado à perspectiva da *formação clínica* dos docentes, adaptada ao contexto em que estes trabalham, promovendo a reflexão.

E, o oitavo e último princípio considera que todo processo formativo deve estimular a capacidade crítica, em oposição às propostas oficiais, que não são discutidas pelo docente, no sentido de professor como intelectual referido por Giroux (1990). Isso implica que os docentes se vejam como produtores de conhecimento e não como meros consumidores de conhecimentos. Esse princípio destaca a importância da indagação e da reflexão como parte formativa desses docentes.

Marcelo Garcia (1999, p.30) salienta que os princípios “não esgotam a multiplicidade de abordagens que a formação de professores contém enquanto disciplina”, mas “contribuem para

¹⁰ Tardif define epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.(2002, p.255). [grifo do autor].

uma primeira definição da nossa concepção da formação de professores e dos métodos mais apropriados para o seu desenvolvimento”.

Trazendo novamente Freire (1997, p.25), entendo que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dessa forma interrompo temporariamente a escavação no solo da formação para voltar a alguns fatos – ou achados da pesquisa – espalhando-os como se espalha a terra escavada e, assim, ao revolvê-la tentar em uma exploração mais cuidadosa encontrar aquilo que recompensa uma escavação – um desafio para a docência universitária, no caso central desse texto, *professores formadores de professores em formação*.

3.0 A epistemologia e didática da matemática na formação

A experiência não é o que nos acontece, é o que fazemos com aquilo que nos acontece.

Aldous Huxley

No convívio que a pesquisa proporciona nosso grupo vai construindo conhecimentos que somados a nossa experiência, promovem mudanças em nosso fazer docente. Uma das percepções que emergiram em nossos estudos refere-se a necessidade de uma epistemologia da prática que atravessa uma didática para o conhecimento matemático. Nossos estudos nos indicam que ao darmos atenção ao processo de aprendizagem fizemos uma aposta no indivíduo que aprende, aspecto que nos últimos anos, consideramos de fundo antropológico, pois privilegia a relação pessoal com o saber sobre o saber (FREIRE, 2003, CHARLOT,2000,2005, D'AMORE, 2005).

Creemos que uma formação nessa perspectiva pode proporcionar a construção de quadros de inteligibilidade que promovam e aprofundem as dimensões emancipatórias de uma formação científica, com a reconstrução do sentido dessas experiências.

Ou seja, essa valorização das práticas como efeito a ocultação. Ocultação essa que pode ser uma das responsáveis pela produção e reprodução de uma ordem cognitiva ilusória. Dessa

forma com a perspectiva de preparar os profissionais para o futuro e contribuir para a formação de uma cidadania cognitiva (Correia, 1998), os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas. Refletindo sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais é éticos que perpassam as matrizes curriculares e que precisam ser trabalhados em todos os espaços institucionais ou não. E, nesses espaços a presença da contemporaneidade é fundante, a pedagogia universitária *como campo em construção* poderá ajudar a valorizar saberes, considerar novas formas de relação com o trabalho, a presença da complexidade de a imprevisibilidade e compreender o impacto das tecnologias da informação e da comunicação que induzem a outras maneiras de aprender e conhecer.

Referências

- ABRE, Michel.(1992). “Qu’est que ce La formation;” Recherche et formation, nº12, 119-134.
- _____.(1994).Penser La formation. Paris: Presses Universitaires de France.
- ANTUNES, Ricardo.(1999). *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- BACHELARD. Gaston. (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto,.
- BENJAMIN, Walter.(1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1995). *Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense.
- CARIA, Telmo (2002). “A construção Etnográfica do Conhecimento em Ciências sociais: Reflexividade e fronteiras”. In Telmo Caria (org) *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 9-20.
- CARRÉ, Philippe.(1995). *L’autodirection em formation, contribution à une analyse ternaire de l’autoformation*. Education Permanente. nº 112, 221-232.
- CHARLOT, Bernard.(2005). *Relação em o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre:Artmed.
- CHAUÍ, Marilena. (2000). *Convite à filosofia*. 12ed.São Paulo: Ática.
- _____. (2000).*A relação com o saber: elementos para uma teoria*.Porto Alegre: Artemed.
- CORREIA, José Alberto, MATOS, Manoel. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Asa editores.
- CORREIA, José Alberto. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- _____. Prefácio de Claude Dubar. (2006). *A crise das Identidades*. Porto, Afrontamento.

- _____. Conferencia de abertura do 1º Congresso das licenciaturas em ciências da educação, in: Revista Educação, Sociedade e Cultura. Porto, Afrontamento, 2007, p.193-208.
- _____. Os lugares comuns na formação de professores. (1999). Lisboa, Asa editores.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. *Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas*. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html Acesso em março, 2006.
- DUBAR, Claude. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- _____. (2006). *A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.
- _____. (2004). *A Prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores?* V ANPEd SUL- Curitiba-PR. Anais, p.216.
- _____. (1999). *Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa territorialidade – desafio da construção pedagógica do conhecimento*. Tese de Doutorado da Fac. de Educação da UFRGS, Porto Alegre.
- _____. (2005^a). *A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional*. Projeto de Pesquisa. PPGEdU/UNISINOS.
- _____. (2005^b). *Relatório de pesquisa. A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 – possibilidades e limites – reconfiguração de projetos Pedagógicos*. PPGEdU/UNISINOS.
- FERNANDES, Cleoni M. B..(2003^a). *Projeto de Pesquisa UNISINOS*. São Leopoldo.
- FERNANDES, Cleoni Maria; SILVEIRA, Denise Nascimento.(2008) **Um olhar sobre o percurso do curso de professores em formação**. 12p, mimeo.
- FERNANDES, Luis. *Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: a facetas da escrita etnográfica*. In: CARIA, Telmo (org) *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, 2003. p.23-40.
- _____. (2011). *A didática como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas*. *Imagens da Educação*, V.1,n.1, p.21-28.

- _____. (2009) Políticas públicas e formação inicial de professores: uma discussão em aberto. SOUSA, Andréia, MACIEL, Antônio, BRASILEIRO, Tânia (orgs.) **Política Educacional e formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores: Porto Velho: EDUFRO, 328 p.
- GRAMSCI, Antonio.(1982). Os intelectuais e a organização da cultura. 4ed. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira.
- KOSIC, Karel.(2002). *Dialética do concreto*. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- LEITE, Denise.. Verbetes Pedagogia Universitária. In: MOROSINI et al. (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Brasília: INEP.
- LEHER, Roberto. (1999). *Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. Revista Outubro, nº 3,maio.
- LOPES, Amélia (org).(2007). De uma escola a outra. Temas para pensar a formação inicial de professores.Porto:Afrontamento.
- LOPES, Amélia, et al. (2007). Fazer da formação um projeto. Formação inicial e identidades profissionais docentes. Porto: Legis editor.
- LUKÁCS, Georg. (1979). A ontologia do ser social. São Paulo:Ed.Ciências Humanas, (174 p.).
- MARCELO GARCIA, Carlos. (1999). Formação de professores. Porto, Porto Editora.
- MATOS, Manuel Santos. (1999). Teorias e práticas da formação: contributos para a reabilitação do trabalho pedagógico. Porto: Asa Editora.
- MATOS, Manuel e CAMELO, João.(2004). A racionalidade compósita como modelo de análise das práticas de formação contínua. Revista Educação, Sociedade & Culturas, nº22, p.27-40.
- MORAES, Maria Célia Marcondes (org).(2003). *Iluminismo às avessas. Produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2003.
- MOROSINI et al. (2003). *Enciclopédia de pedagogia Universitária*. Porto Alegre:FAPERGS/RIES.
- NÓVOA, António. (2002). Prefácio. In: JOSSO, Marie-Chistine. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa.
- _____. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In Tardif, Maurice e Lessard, Claude (org). *O ofício de professor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____.(coord.) (1992). Os professores e sua formação. Lisboa:Dom Quixote.

- _____. (1991). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto.
- PARECER CNE/CP 009/2001. Diário Oficial da União de 19/1/2002, Seção 1, p.31.
- PEREIRA, M. (2003). Tese de Doutorado. *Formação de Professores*. FPCE, UP.
- PINEAU, Gastón. (2004). *Temporalidades na Formação*. São Paulo: Editora Triom.
- POINCARÉ, Henri.(1995). *O valor da ciência*. Rio da Janeiro: Contraponto.
- REBOUL, Oliver.(2000). *Introdução à retórica*. São Paulo, MartinsFontes.
- RESOLUÇÃO CNE/CP 1 e 2, DE FEVEREIRO DE 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31.
- RICOEUR, Paul.(1993). *Tempo e Narrativa. Tomo I*. Campinas-SP:Papirus.
- RICOEUR, Paul.(1994). *Tempo e Narrativa. Tomo II*. Campinas-SP:Papiru.
- RIOS, Terezinha Azeredo.(2001). *Compreender e Ensinar.Por uma docência da melhor qualidade*.São Paulo: Cortez.
- RYLE, Gilbert. The thinking of thoughts – what’s Le Penseur “doing”¿ in: University Lectures Series, 18, University of Saskatchenan, 1968.
- SAVIANI, Dermeval [et al.]. (2004). *O Legado Educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SILVA, Sofia Marques da. Exuberâncias e (Trans)figurações de si Numa Casa da Juventude. Tese de Doutorado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Junho/2008).
- SILVEIRA, Denise. (2002). *Possibilidade de inovação na formação de professores de séries iniciais – na Matemática*. Dissertação de mestrado. FaE/UFPel.
- _____. (2008). O estágio Curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos sinos. São Leopoldo, RS, Brasil.
- STAKE, Robert. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrod, Ediciones Morata.
- TARDIF, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rj: Vozes.
- _____. (org). (2008). *O ofício de professor*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. (1969). *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

1.1.5.

Título:

Formação inicial de professores e professores universitários formadores: contradições, desafios e possibilidades

Autor/a (es/as):

Fernandes, Cleoni Maria Barboza [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS]

Broilo, Cecília Luiza [Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS]

Resumo:

A polissemia e a porosidade do conceito de formação no contexto das políticas públicas em relação à formação de professores indicam a necessidade de compreendermos as relações entre espaço-tempo sociocultural, processos investigativos e ao próprio significado do papel social dos professores universitários formadores. No Brasil, as demandas forjadas por movimentos sociais e políticos mais operativos na consolidação da democracia e a inserção das classes menos favorecidas, através de políticas compensatórias e de acesso a bens materiais culturais, configuram concepções político-sociais e epistemológicas que estão desafiando concepções pedagógicas cristalizadas histórica e culturalmente. Essa inserção trouxe outros sujeitos históricos, com linguagens de seu tempo e de seu espaço com novas territorializações de saberes, poderes e valores mexendo na ordem de exclusividade do controle social e cultural de uma classe hegemônica na universidade. Este texto elaborado a partir de estudos e de achados de pesquisa no Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”, envolvendo diferentes produções das autoras, as quais se propõem discutir essa realidade com professores de Cursos de Licenciatura – Formação Inicial de Professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A abordagem da pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico e o critério principal de análise é a qualidade social na discussão da democratização de acesso aos saberes/ conhecimentos e aos bens culturais decorrentes desse acesso. Para essa discussão trazemos Paulo Freire (1987); Vieira Pinto (1969); Milton Santos (1996); Marilena Chauí (2003); Denise Leite (2009); Carlinda Leite (2005); Cortella (1998); Fernandes e Silveira (2007); Morosini e Fernandes (2011); Correia (1989) dentre outros.

Palavras-chave:

Formação de Professores; Professores universitários formadores; Qualidade social.

Introdução

Este texto foi elaborado a partir de estudos e de achados de pesquisa no Grupo de Pesquisa CNPq/PUCRS “Formação de Professores, licenciaturas e práticas pedagógicas”, envolvendo diferentes produções e reflexões das autoras. Produções e reflexões em diferentes

temporalidades e em diferentes lugares institucionais, nas quais as autoras se mobilizaram para sistematizar esse percurso, tanto em relação aos Cursos de Licenciatura¹¹ – Formação Inicial de Professores para os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, quanto em relação aos professores universitários formadores.

Destacamos que há muitas vozes presentes ouvidas e aqui registradas, quer de alunos das licenciaturas, que denominamos de *professores em formação*, quer de professores formadores desses *professores em formação*.

Assumimos o valor do trabalho coletivo tal como afirma Vieira Pinto (1969) “de que a ciência só pode ser agora criada pela ação convergente de grupos de pesquisadores, trabalhando conjuntamente sobre determinado problema, e com uma institucionalização de relações pessoais antes inexistentes.” (p. 225). Nesta perspectiva, apresentamos um recorte histórico desse percurso.

Na gênese desse grupo foi desenvolvido o primeiro projeto denominado: *A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 De Fevereiro de 2002 – Possibilidades e Limites – Reconfigurações de Projetos Pedagógicos* (2003/2006).

Seus objetivos foram: analisar os mecanismos estruturantes dos projetos pedagógicos nas licenciaturas em estudo e a (s) forma (s) existentes de participação dos atores principais: coordenador, professores e alunos; analisar a reconfiguração dos projetos pedagógicos em suas dimensões: técnica, epistemológica, política e pedagógica, na perspectiva da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (DCN) por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno² de 19 de fevereiro de 2002; contribuir para a discussão e encaminhamentos necessários para uma efetiva possibilidade de ruptura com o modelo curricular fracionado e cartorial operacionalizado em alguns projetos pedagógicos na implantação da Resolução em estudo. O estudo desenvolveu-se na em duas universidades públicas e duas universidades privadas, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Ao investigar as experiências desenvolvidas pelas IES (Instituições de Ensino Superior), universidades, a partir do impacto da Resolução CNE/CP2 19/02/2002, foi constatado que a pesquisa foi uma condição importante para a apreensão da qualidade que se quer garantir para os cursos de Formação Inicial de Professores. Se o depoimento dos professores e coordenadores

¹¹ No Brasil, os cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica são chamados de Licenciatura. A Educação Básica envolve a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O curso de Pedagogia forma professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio são atendidos por Licenciaturas em Artes, Biologia, Educação Física, Física, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química dentre outros componentes curriculares regidos por legislação específica.

das Licenciaturas foi pródigo de significados, ouvir os estudantes sobre as experiências que estavam vivenciando tornou-se uma condição emergente.

O segundo projeto (2006/2009), desenvolvido denominou-se: *A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional*. A questão básica que movimentou nossa intenção de pesquisa pode ser definida como: Como vem sendo constituído o campo de saberes dos estudantes, *professores em formação*, especialmente, na articulação teoria e prática, incluindo as tensões entre o campo da formação (Universidade) e o campo profissional (Escola/espço não escolar) que configuram o exercício da docência? Também este projeto teve apoio do CNPq.

Atualmente estamos pesquisando duas universidades públicas e um instituto federal de educação tecnológica com o projeto (2010/2013) *Movimentos de configuração curricular de cursos de licenciatura: dilemas e desafios nos processos formativos da Formação Inicial de Professores* para compreender os movimentos de coordenadores e de professores na operacionalização das propostas curriculares frente à inserção no campo profissional e suas tensões entre este e o campo da formação, especialmente nas relações teoria-prática; formação específica- formação pedagógica e construção pedagógica do conhecimento.

As contribuições dos estudantes ouvidos no projeto anterior nos encaminharam para os cursos que no seu processo de consolidação curricular das questões acima citadas, estão promovendo rupturas com processos cartoriais de *organização curricular*, usando como critérios básicos: o movimento de professores e de coordenadores na operacionalização do Projeto Pedagógico do Curso em sua organização curricular, especialmente em relação à inserção no campo profissional e suas tensões entre este e o campo da formação; forma de inserção da *prática como componente curricular* no desenvolvimento do currículo; territorialização e finalidade do Trabalho de Conclusão do Curso no processo *formativo* da formação inicial; territorialização do estágio curricular supervisionado no curso como uma totalidade em movimento.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e o Plano Nacional de Educação de 2001, Lei 10.172, a Formação de Professores para a Educação Básica, com exigência de formação em nível superior que vem sendo uma determinação do Ministério da Educação. Sem adentrar no emaranhado de legislação: resoluções e pareceres, nem tampouco sinalizar para as ambiguidades, contradições e paradoxos que permeiam essas legislações, elas se fazem presente como pano de fundo para as reflexões a que nos propomos: Formação inicial de professores e professores universitários, a partir de nosso percurso no grupo de pesquisa e de nossas outras experiências pedagógicas e inserções no campo da pedagogia universitária.

Formação Inicial de professores

Na medida em que retomamos estudos anteriores percebemos a complexidade, a polissemia e a porosidade da discussão da formação de professores, fazendo com que o tema situe-se entre os de maior importância no campo da educação em um longo percurso de história marcado por contradições e paradoxos.

Como nosso recorte aponta, a partir de 2002, a proposição política da formação inicial de professores no Brasil definiu currículos organizados em processos que privilegiaram a tematização dos conhecimentos escolarizados, saberes da experiência, iniciação científica, inserção no campo profissional desde o início do curso, estágio supervisionado a partir da metade do curso.

E, com esse propósito, é possível perceber uma procura de identidade de curso de formação inicial de professores de áreas específicas: História, Física, Química, Matemática dentre outras, independentes do bacharelado.

Nosso percurso de pesquisa vem revelando a importância de compreender o lugar, o tempo e a constituição de seu papel na sociedade atual. Sabemos que a investigação emerge de movimentos político-econômicos e socioculturais que terminam por configurar a prática docente. E esta prática é instituída a partir de um amálgama de condições objetivas de trabalho, tanto no plano teórico, quanto no plano da prática cotidiana no mundo da vida e do trabalho.

Ao nos situarmos na complexidade da formação inicial¹² de professores encontramos com os professores formadores e o exercício da docência universitária.

O discurso oficial das DCN sobre a formação inicial de professores vem apontando uma necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados. Esse discurso traz também a valorização dos saberes da experiência, encaminha a iniciação científica por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), promove a inserção na prática no campo profissional desde o início do curso, estabelece a *prática como componente curricular* e o estágio supervisionado a partir da metade do curso. Nessa reformulação tem sido possível perceber que há um fortalecimento da identidade do curso de Licenciatura, sem ser um apêndice do Bacharelado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais representam um processo rupturante com o chamado modelo $3+1$ ¹³, tal como afirma Ghedin (In: GHEDIN e outros, 2008, 40), quando pontua avanços sobre o modelo anterior:

¹² O grifo está utilizado para demarcar uma discussão sobre o sentido do inicial na formação de professores dos cursos de licenciatura que habilitam e legitimam o exercício da docência na Escola Básica. Esta discussão está fundada nos dados das pesquisas realizadas. Na produção de análises sobre o campo profissional e a produção de saberes, Fernandes e Silveira (2008) vem constatando que há uma predominância de saberes dos interlocutores desta pesquisa, os quais foram produzidos na experiência como alunos, especialmente no Ensino Fundamental, o que aponta para um processo inicial de formação naquela condição.

- a Licenciatura ganhou especificidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se em um objeto específico;
- a Licenciatura passa a ter definição de currículo próprio, que não deve se confundir com o bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como “ modelo 3+1”;
- a proposta legal favoreceu que a formação de professores passa a ser realizada num processo autônomo, como curso próprio, com identidade própria.

Concepções e referenciais de discussão

Diante desse cenário, os interrogantes gerados por essas novas configurações propostas de matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores têm-nos inquietado para produzir sentidos – significado e direção – que permitam uma intervenção possível nos processos formativos, processos estes impregnados das ideologias e dos valores, nem sempre percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas que fazemos.

A educação e a concepção de formação não sendo neutras exigem uma análise multidimensional de perspectivas, a partir de um olhar rigoroso na concepção de Freire e Shor (1987) impregnado pelo cuidado ético com as finalidades ético-culturais da formação de professores.

Nesse sentido, a pesquisa sobre formação de professores pressupõe este cuidado: trabalhamos com valores e ideologias *à flor da pele*, conhecimentos e saberes válidos/ não válidos, procedimentos metodológicos, relações humanas, estruturas de poder, visões de mundo, enfim vários fios que interagem em uma *teia de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante* (FERNANDES: 1999), os quais tecem e são tecidos com o mundo lá fora.

Gauthier (1999) nos fortalece ao afirmar, que “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”. (p. 24).

¹³ Retomando a História, as Licenciaturas foram criadas, no Brasil, com a chamada fórmula *3+1*. Eram constituídas pelos conhecimentos de natureza pedagógica sendo trabalhados no último ano, após o desenvolvimento de disciplinas de conteúdo disciplinar do respectivo curso (Artes, Biologia, Educação Física, Física e das outras áreas de conhecimento em que são produzidas as disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio). Ou seja, três (3) anos de formação *dita* específica e um (1) ano de formação pedagógica. Nesse modelo curricular, a responsabilidade de formar o professor se concentrava nas chamadas matérias pedagógicas, como: Didática; Psicologia; Sociologia e, em alguns casos, Filosofia e Antropologia. Em geral assumiam alguns pressupostos básicos que envolvia o primado da teoria sobre a prática, onde os estudos teóricos vinham antes da prática e o estágio no final do curso era visto como um momento de aplicação da teoria na prática. Afastava-se da concepção de ser uma experiência de aprendizagem e fortalecimento da construção da identidade profissional do trabalho docente (FERNANDES, 2005).

O grande impacto trazido nessa proposta de formação inicial incidiu diretamente sobre a relação teoria e prática com implicações entre o campo da formação (Universidade) e o campo profissional (Escola de Educação Básica). No contexto dessa proposta tem sido possível constatar que a inserção no campo profissional desde o início do curso, com *a prática como componente curricular*, passa a exigir uma visão de curso em suas múltiplas dimensões de totalidade.

Pensar nessa inserção exige enfrentar o desafio de situar-se em outra matriz teórica e societal, criando outras *territorialidades* (FERNANDES:1999) – ocupação, circulação e apropriação de outros territórios como lugares também de formação, superando a ideia de Universidade como *a* detentora dos saberes válidos e estabelecendo uma outra relação entre a Universidade e a Escola, que se complementam na necessidade de interação entre o campo da formação e o campo profissional desde o início do curso em outras configurações (SILVEIRA, 2008).

A reflexão sobre essas configurações exige outra compreensão sobre o trabalho docente, tendo o conhecimento como categoria de mediação com a produção sociocultural da vida. Constituindo-se também em uma categoria de análise, fundante para a necessidade de tensionar as relações que decorrem da inserção dos estudantes no campo profissional desde o início do curso em outras bases de estruturas de poder – maior equilíbrio de forças na relação entre a Universidade e a Escola.

A inserção do *professor em formação* no campo profissional desde o início do curso e a realização do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso rompe com uma visão de que a teoria antecede à prática e esta, a prática, reduz-se à aplicação de teorias, compreensão de conhecimento e de ciência arraigada em nossos currículos e em nossas concepções.

Repensar a prática e a teoria e, também, os problemas da realidade, a partir de outra matriz teórica, na busca de superação da divisão cartesiana entre sujeito e objeto, mente e matéria nos remetem para desafios que se complementam na necessidade de interação entre o campo da formação e o campo profissional desde o início do curso.

Não consideramos tarefa fácil encaminhar a construção de outras concepções teóricas de produção de sentido ¹⁴ e significações do conhecimento, de protagonismo de professores, em um cenário em que o movimento histórico-social tem direção e sentido contrários. Em que há uma sobrecarga energética no espaço-tempo sócio cultural que adentra por meio de normas legais, justificativas atraentes e valiosas, formas de pressão punitivas e força da mídia.

¹⁴ O termo sentido, neste texto, está fundado na ideia de Marilena Chauí: “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam a criação de novas expressões lingüísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas”. (CHAUÍ: 1998, p.149).

A dificuldade de interagirmos como sujeitos nas relações com nossos objetos de estudo, entre nós sujeitos, protagonistas de nosso trabalho, no individualismo em que nos situamos em nossas disciplinas e pesquisas, viabiliza a perda de vista da dimensão existencial e coletiva dos modos de conhecer o *conhecimento existente e o conhecimento novo* (FREIRE e SHOR: 1987).

Essas concepções de conhecimento, de ciência e de seus modos de produção precisam se incorporar às nossas práticas cotidianas, porque incidem diretamente na produção dos saberes, dos conhecimentos para além dos conhecimentos considerados válidos oriundos do campo legal, campo científico e campo profissional, e necessitam de interrogantes e interrogadores que os contextualizem e os re-signifiquem com rigor *epistemológico e ético* (FREIRE e SHOR: 1987).

Sabemos que não é tarefa fácil cambiar currículos ou práticas pedagógicas, sabemos que esta tarefa não se esgota nas metodologias, pedagogias ou epistemologias, as mudanças são vividas no entrevero das rupturas e das continuidades, entranhadas de jogos de correlação de forças e de posturas frente à vida, no embate no interior de nossas *almas*, o que nos anima e, na possibilidade concreta do que nos construímos como grupo, no limite de nossa sobrevivência profissional e cidadã, sobre o fio do corte da navalha, entre *o medo e a ousadia, cotidiano do professor* (FREIRE e SHOR: 1987).

Nessa direção é que a formação de professores representa um elemento fundamental onde é necessário um reforço de energias e intencionalidades para fugir das armadilhas dos formalismos, que a burocracia fechada em gabinetes planeja. Por concordarmos com a ideia apresentada por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) de que qualquer tentativa de mudança no sistema educativo deverá ter como uma das pedras angulares a formação de professores, é que estamos investindo na pesquisa dessa formação.

Conscientes das críticas muito fortes em relação às diretrizes e com justificativa plausível, tanto pela forma de encaminhamento, quanto pela ambiguidade do seu conteúdo, encontramos muitas contradições, desafios que nos encaminham para dilemas sem fazer terra arrasada, e reconhecemos que há muitos problemas na nova legislação a serem trabalhados.

Trazemos Dias da Silva (2005), com uma dessas referências críticas às mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares, quando afirma que:

assim, o paradoxo social que presenciamos parece se repetir na área de educação escolar, sobretudo nas investigações e estudos sobre trabalho docente e formação de professores, levando-nos a ciladas perigosas, as quais implicam que os anúncios de avanços na concepção de política educacional podem ter se transformado em retrocessos sociais. [...] Temo que, semelhante ao processo de desinvestimento no conhecimento que vem rondando nossas escolas básicas, também estejamos nos cursos

de licenciatura – em nome da valorização do cotidiano de escolas dos saberes dos professores e suas ‘práticas’ – negligenciando o conhecimento educacional nos desenhos curriculares reformulados (p.385-388).

Seguindo nessa vertente de ocupar espaços de contradições e na busca investigativa que nos abasteça de fôlego para interpretar e agir, trazemos para esse texto o conceito elaborado por Marcelo Garcia sobre formação de professores, após análise de diferentes tendências, este autor afirma que:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de proposta teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (2005, p.26).

Este conceito não se restringe à Formação Inicial de Professores e temos refletido também na formação do professor universitário.

Formação do professor universitário – *professor formador*

Fazendo uma aproximação com as condições definidas por Marcelo Garcia (1999) para configurarem o campo da Formação de Professores com objeto próprio, ousamos afirmar que o campo da Pedagogia Universitária, também polissêmico é um campo de estudos em formação e tem como princípio ético e epistemológico a necessidade de um diálogo epistemológico e pedagógico entre o campo pedagógico e os diferentes campos científicos e seus modos de produção, em que as referências epistemológicas, políticas e sociais estão assentadas tanto na historicidade de sua história, quanto nas culturas desses modos de produção.

Essa compreensão encontra eco no verbete elaborado por Leite (in: MOROSINI. 2006: p. 57-58) do conceito Pedagogia Universitária, do qual destacamos uma ideia que nos fortalece para a discussão da formação pedagógica do professor universitário e da vitalização dos processos de ensino na Universidade:

ao preparar profissionais para o futuro e contribuir para a formação da cidadania, os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula.

Nesta mesma direção, o verbete da Pedagogia Universitária Integradora (MOROSINI, in: MOROSINI: 2006, p. 58), incorpora o pensamento *gramsciano* e a conceituação explicitada por Leite: os valores sociais e éticos, a cultura e o processo de humanização da formação de professores:

Perspectiva da Pedagogia Universitária que tem como principal foco de estudo a busca da imbricação das funções universitárias sob a égide da docência. Diferencia-se das posturas que privilegiam uma das funções universitárias em detrimento das outras, na medida em que não se objetiva fortificar uma cultura da pesquisa distanciada da cultura do ensino ou mesmo da cultura da extensão. Busca a criação, a implantação e o fomento para a consolidação de uma cultura universitária integradora das funções universitárias.

Ao perguntarmos pela formação do professor universitário do *professor em formação*, reconhecemos o *peso* da tradição cultural e as estruturas de poder implicadas do ensino na Universidade, da legitimidade de uma meritocracia advinda de uma elite dominante historicamente assentada na própria *constituição histórica* da universidade brasileira, em uma expressão tão conhecida: *quem sabe o conteúdo de sua matéria pode ensinar*.

Temos clareza de que há condições históricas e sociológicas que nos apontam para uma ausência de uma antropologia reflexiva que possa sustentar um estudo do campo com estatuto científico recente e pluriépistêmico, o que exige uma sólida base filosófica e teórica do conhecimento em seus movimentos de totalidade e totalizações em *clima de fronteira*.

O próprio ingresso dos professores universitários na Universidade revela que não há uma preocupação com a sua formação pedagógica. A exigência legal para o exercício da docência é cumprida, observando-se, no entanto, que essa exigência fica restrita à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área da especificidade profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria profissional em que se formaliza seu ingresso. (FERNANDES: 1998).

Constatamos pela literatura pertinente que discutir a necessária profissionalização de professores universitários é um fato recente na história da universidade latino-americana e, especialmente, no Brasil. Também em outros países, como refere Marcelo Garcia (1999), a regulamentação restringiu-se “à obtenção do grau de doutor” (p.248) na sua área específica. Ainda, nessa mesma página, este autor afirma que:

Em relação à formação pedagógica dos professores, a situação atual não é muito favorável. Basta recordar as palavras de Gray e Hoy no sentido de que “não existiu até hoje tradição de treino profissional no ensino superior, e os professores jovens sempre foram deixados sós, excepto talvez um breve curso de iniciação” (Gray e Hoy, 1989, p.36). Esta é uma realidade que não é exclusiva do nosso país. [] salvo exceções que descreveremos, a formação a nível universitário é uma atividade assistemática, com escasso rigor e pouca investigação. (GARCIA: 1999, p. 248)

Nesse sentido, ocupar-se e apropriar-se de conhecimentos produzidos nesse campo em construção que é a pedagogia universitária, torna-se um desafio que enfrentamos nesse espaço-tempo que estamos vivendo de outras relações entre a Universidade e o mundo da vida e do trabalho.

Sem a ingenuidade e sem a pretensão de que esteja estabelecido um contexto favorável à disseminação e valorização dos saberes pedagógicos, e também, do compromisso com a *qualidade social* da Escola Básica: *sólida base científica, formação crítica da cidadania e solidariedade de classe social*. (Cortella, p 15). Entretanto, temos encontrado *professores formadores* que se comprometem e lutam pela possibilidade de um projeto de justiça social, que envolve a democratização do saber e as condições de acesso à dignidade humana, condições fundantes para a *qualidade social* na visão deste autor.

Considerações a guisa de conclusão

Concordamos que a intencionalidade dos legisladores acerca da Formação Inicial de Professores pode ter sido de um aligeiramento dos processos formativos, por outro lado, percebemos a possibilidade maior de ocupar espaços de contradições nessas novas diretrizes, até pela ambiguidade de sua elaboração teórica. Ao analisar a duração de cursos da maioria das instituições de ensino superior, verificamos que ao ser definido o mínimo de horas para um curso, esta duração se efetivou como condição máxima (FERNANDES: 2009).

Nessa possibilidade de ocupar espaços de contradição, Fernandes (2005) em uma viagem de retorno ao passado traz alguns interrogantes que nos fazem refletir: Como era a discussão da formação antes da reformulação legal? Qual era sua concepção? Como eram percebidas e operacionalizadas as relações teoria e prática, forma e conteúdo, modos de produção do conhecimento? Que relações havia entre a formação pedagógica e a formação *dito* específica? Como nós, professores do campo *dito* específico e do campo pedagógico, interagíamos com o curso como um todo? Como era a lógica da organização Curricular? Seria realmente conhecimento teórico? Seria realmente prática? Ou seriam informações de cunho teórico, um conjunto de informações sem uma contextualização de modo de produção de determinado

conhecimento? Ou ainda, seria a prática reduzida à aplicação de teoria, ou mesmo de informações *teóricas*, descoladas de re-significação ou da reconstrução pedagógica que envolve sim *domínio de conteúdo dito específico e de conteúdo pedagógico* na prática social mais ampla: o campo profissional – no caso, a Escola Básica? Que conhecimentos estávamos validando ou legitimando? Que relação estabelecíamos entre teoria e prática? Entre forma e conteúdo? Como trabalhávamos a formação pedagógica com a especificidade epistemológica de cada curso de licenciatura? Seria tão diferente, seria tão melhor do que temos hoje? Tínhamos preocupação com a formação de *professores formadores*? Havia pesquisas sobre a formação pedagógica do professor universitário? E o campo da pedagogia universitária? É claro que estes interrogantes necessitam ser contextualizados e resignificados nos seus *tempos e lugares*.

Outra questão em aberto no Brasil atual: a demanda trazida pelos movimentos sociais e políticos mais abrangentes na consolidação da democracia e na inserção das classes menos favorecidas, através de políticas compensatórias e de acesso a bens materiais culturais antes sequer pensados, estão reconfigurando concepções político-sociais e epistemológicas. O que tem mobilizado um repensar da própria concepção pedagógica na universidade, saindo para um enfrentamento com o *pensamento único* da racionalidade técnica e o pragmatismo reducionista da pedagogia prescritiva.

Essa situação está pulsante no cotidiano acadêmico com outros sujeitos históricos, com linguagens de seu tempo e de seu espaço e que exigem novas territorializações – (SANTOS: 1996) de saberes, poderes e de práticas pedagógicas acolhidas na dimensão ético-cultural, em que a diferença é fundamentalmente uma categoria de conteúdo ético.

Nessa condição de novas configurações de realidade política e socioeconômica, bem como de acesso a bens culturais mais complexos, fortes embates estão acontecendo, sendo enfrentada pela comunidade acadêmica com estudos e pesquisas, participação em fóruns de discussão, tanto nacionais, quanto internacionais.

Enfim, muitas questões para refletirmos, muitos pré-conceitos a serem superados e muitos caminhos para serem desbravados, muitos desafios e dilemas a enfrentar para *inventar e reinventar* a formação em outro contexto de compreensão de cidadania – o direito de ter direitos. Assumimos com Freire (1996) os condicionamentos, as dificuldades, mas *negamos* o aprontado, o determinado.

Isto posto, resgatamos suas palavras:

Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais sociais a que estamos submetidos. Significa que somos seres condicionados mas não determinados.

Reconhecer, que a História de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-me reiterar, problemático e não inexorável. (p.19, grifos do autor).

Referências

- CHAUÍ, Marilena.(1998) **Convite à Filosofia**. 10ed, São Paulo: Editora Ática.
- CORTELLA, Mario Sergio. (1998). *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora. 1998.
- FERNANDES, Cleoni M. B. (1999) **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Tese de Doutorado. PPGEdU,/FACED/UFRGS.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; FERNANDES, Sonia.(2005) As questões da prática pedagógica como componente curricular nas Licenciaturas. In: **ANPED - 40 ANOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL**, Caxambú. CDROM. Rio de Janeiro: 2005. p. 01-05.
- FERNANDES, Cleoni M. B.(2005) RELATÓRIO DA PESQUISA. **A Licenciatura e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002 – Possibilidades e Limites – Reconfigurações de Projetos Pedagógicos**. PPGEdU/UNISINOS. São Leopoldo:. mimeo.
- FERNANDES, Cleoni M. B. (2006). **PROJETO DE PESQUISA**. A constituição do campo de saberes do *professor em formação*: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional. **PPGEdU/UNISINOS. São Leopoldo. mimeo.**
- FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. **São Paulo: Paz e Terra.**
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. (1987) **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. (2005) **Formação de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora
- GAUTHIER, Jacques.(1999) O que é pesquisar - entre Deleuze-Guattari e o candomblé: pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, nº69, dez.
- GHEDIN, Evandro e outros. (2008). **Formação de Professores – Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília, Líber Livro Editora.

- GIMENO SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ. (1998) **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed,
- LEITE, Denise. (2006). Verbetes Pedagogia Universitária. In: MOROSINI et al. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Brasília: INEP.
- MOROSINI, Marília. (2006) Verbetes Pedagogia Universitária Integrada. In: MOROSINI, Marília (org). *Enciclopédia de pedagogia Universitária*. Brasília: INEP.
- SANTOS, Milton. (1996) *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: HUCITEC.
- SILVEIRA, Denise Nascimento. (2008) O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: *Diálogo com os Professores que acolhem estagiários*. **Tese de doutoramento**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. (1969). **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

1.1.6.

Título:

Formação dos professores universitários para a prática educativa em contexto de violência escolar

Autor/a (es/as):

Severino, Francisca Eleodora Santos [Universidade do Grande ABC/ Anhanguera III, Funadesp. Santo André-SP. Brasil]

Resumo:

A discussão sobre bullying escolar, na sua interface com a formação inicial dos professores, é objeto desta comunicação que destaca a dificuldade enfrentada pelos professores formadores que têm sua prática prejudicada ao se defrontarem com violência também na universidade. A dificuldade do professor, em trabalhar no contexto de violência, traduz a carência de abordagens relacionadas ao tema na sua formação profissional no ensino superior e a conseqüente vulnerabilidade que cerceia o processo de interação humana. O que ensinar aos jovens se, no neoliberalismo, os seres humanos perderam os parâmetros éticos e sua vida torna-se liminar e arriscada? Este trabalho apoia-se em pesquisa etnográfica que desenvolvo na cidade de São Paulo, Brasil, e que toma por referência uma amostragem de 30 sujeitos entre universitários, professores, gestores educacionais e funcionários que tenham enfrentado situações de violência na escola. A expressão destas vozes ganha relevância por se

considerar que ela pode conter fragmentos de confrontos entre valores de formação humana, que se produzem na universidade, e valores da produção de uma identidade fraturada pela violência de condicionantes sociais, potencializados pela crise de desenvolvimento que nos envolve. Partindo da constatação de que o bullying tem se intensificado e que a universidade não aborda com clareza o paradoxo da violência simbólica que impacta a todos os profissionais que atuam na formação inicial do professor, a reflexão privilegia o processo de interação humana com base conceitual em Paulo FREIRE (1996). Busca as contribuições de BOURDIEU (2009,1998,1999) no que se refere a violência e dominação simbólica. ENGUITA (2004) contribui para a discussão sobre a educação e mudança social. GOMES e SACRISTÁN com a função e formação do professor no ensino para a compreensão de diferentes perspectivas. Os resultados apontam para a necessidade de pesquisas sobre violência na sua interface com a formação de professores.

Palavras-chave:

Violência simbólica, Formação de professores, Bullying.

Introdução

A discussão sobre *bullying* escolar, na sua interface com a formação inicial dos professores, é o objeto desta comunicação que destaca a dificuldade enfrentada pelos professores formadores que têm sua prática prejudicada ao se defrontarem com violência também na universidade.

A dificuldade do professor em trabalhar no contexto de violência traduz a carência de abordagens relacionadas ao tema na sua formação profissional no ensino superior e a consequente vulnerabilidade que cerceia o processo de interação humana. O que ensinar aos jovens se, no neoliberalismo, os seres humanos perderam os parâmetros éticos e sua vida torna-se liminar e arriscada? Este trabalho apoia-se em pesquisa etnográfica que desenvolvo na cidade de Santo André, São Paulo, Brasil, e que toma por referência uma amostragem de 30 sujeitos entre estudantes universitários, professores formadores, gestores educacionais e funcionários que tenham enfrentado situações de violência na escola e na experiência de ensino e pesquisa em um Curso de Mestrado na cidade de Santos.

A expressão destas vozes desses lugares ganha relevância por se considerar que ela pode conter fragmentos de confrontos entre valores de formação humana, que se produzem na universidade, e valores da produção de uma identidade fraturada pela violência de condicionantes sociais, potencializados pela crise de desenvolvimento que nos envolve.

Partindo da constatação de que o bullying tem se intensificado e que a universidade não aborda com clareza o paradoxo da violência simbólica que impacta a todos os profissionais que atuam na formação inicial do professor, a reflexão privilegia o processo de interação humana com base

conceitual em Paulo FREIRE (1996). Busca as contribuições de BOURDIEU (2009,1998,1999) no que se refere à violência e dominação simbólica. ENGUITA (2004) contribui para a discussão sobre a educação e mudança social. GOMEZ e SACRISTÁN(2000) fornecem subsídios para a abordagem da função e formação do professor. Os resultados apontam para a necessidade de pesquisas sobre violência na sua interface com a formação de professores.

Assim, a inspiração para a produção da pesquisa, da qual deriva a comunicação, veio da minha experiência na docência e orientação de estudantes de pós-graduação em Educação, especialmente em dois *lugares*, universidades. Tendo orientado quatro (4) dissertações sobre a educação de crianças e jovens em situação de risco social, observei que, tangenciando este tema, emergia outro assunto tão incômodo e importante para a formação de professores quanto o da violência nos espaços escolares. O assunto, muito recorrente no grupo de pesquisa, *Educação e Cultura Portuária*, que eu coordenava na cidade de Santos, colocava em pauta o *bullying* praticado entre universitários, fato que motivou o grupo de pesquisa a propor entrevistas entre seus pares com vistas a um levantamento prévio, que pudesse justificar futura pesquisa sobre o tema do *bullying* na sua interface com o tema da formação de professores.

Por outro lado, como professora de Metodologia da Pesquisa em Educação, na graduação em Pedagogia, presenciei por algumas vezes, atitudes de maus tratos a uma aluna e resolvi conversar com a classe decidida a não permitir que os fatos se repetissem. Fui informada pelas alunas que era “brincadeira” com a colega por ela ser “pernambuco”. Perplexa, constatei tratar-se de atitude discriminatória de classe social e racismo. O *bullying* praticado e aceito de forma submissa pela aluna, fez emergir nas discussões alguns elementos do conceito de *violência simbólica*, cunhado por Pierre Bourdieu (1982).

De alguma forma, a origem social da garota submetida ao *bullying* recolocava a questão da escolha do objeto muito próximo do pesquisador, o que em Sociologia, era categoricamente rejeitado, atitude que se modificou após os trabalhos de Bourdieu e seus seguidores, como pode ser lido na entrevista de um de seus discípulos, Bernard Lahire (2012), concedida à revista CULT, recentemente. Perguntado de como suas origens determinaram a escolha de seus objetos de estudos e de suas orientações teóricas, ele respondeu: “ A determinação jamais é mecânica, mas é evidente que o sociólogo faz pesquisa apoiando-se em suas próprias experiências. Suas escolhas de temas jamais são produtos do acaso” (p. 28).

Lahire é um dos discípulos de Bourdieu que deu continuidade às pesquisas tomando por referência os campos de estudo do seu mestre, no caso específico as questões relacionadas à violência simbólica que medeiam as relações escolares. Sobre a observação do *bullying* que motivou esta reflexão, é preciso destacar que a garota que sofria os maus tratos era de origem

operária e residente na Zona Noroeste da cidade de Santos, região conhecida por suas favelas no mangue.

Em décadas passadas, a chegada maciça de pernambucanos para o trabalho braçal na estiva do Porto de Santos, deu origem a essas peculiares moradias que ainda hoje adentram o mar e se sustentam sobre palafitas, sendo seus moradores, na sua grande maioria, analfabetos, motivo a mais para que a garota sofresse maus tratos. Tal situação me fez retomar a leitura dos primeiros trabalhos de Bourdieu e seus discípulos, entre os quais Lahire, que também reflete sobre as conseqüências da violência simbólica no campo da formação escolar. Na citada entrevista à revista Cult, ele trata do fracasso escolar destacando a postura metodológica que circunscreve a escolha do objeto.

De fato, venho de um meio operário e sou uma espécie de ‘milagre social’ (o primeiro em minha família a ter chegado à universidade). Isso me levou a me perguntar sobre as razões do fracasso escolar (e também do sucesso, estatisticamente improvável) nos meios escolares. Eu queria compreender porque minha irmã e meus primos sempre enfrentaram dificuldades na escola. (idem. p.28)

Justifica-se, desta forma, o olhar sobre as expressões de violência que circunscreviam as atividades em sala de aula, violência simbólica que como uma onda, envolvia a todos os sujeitos ali presentes. Com muita “naturalidade”, a classe assumiu a atitude discriminatória naturalizando os maus tratos, pois a colega “era mesmo de origem pernambucana e filha de analfabetos”.

Vendo minha intervenção amparada por teorias pedagógicas e não paternalistas, outras alunas vieram conversar e reclamar de maus tratos pelos mesmos motivos, ou ainda porque na classe havia empregadas domésticas e cozinheira de escola. Tratava-se claramente de atitudes discriminatórias. Contudo, quando a coordenação foi procurada não houve nenhum encaminhamento para resolver o problema. Ao contrário, o assunto foi minimizado e naturalizado, pois a coordenadora entendia que “não fazia mal, pois se tratava de brincadeiras carinhosas” e que as garotas eram mesmo empregadas domésticas e “deviam assumir-se nesta condição”, afinal as colegas que praticavam as ditas “brincadeiras”, o faziam visando a sua integração.

Foi preciso paciente trabalho para diminuir as agressões. Com mais atenção, percebia-se que a classe se dividia entre as meninas bem nascidas e as meninas pobres que dependiam de condução para chegar à universidade, haja vista que esse grupo necessitava sair mais cedo para que não perdessem o último ônibus para a região considerada perigosa e habitada por bandidos

e traficantes. Invariavelmente quando elas pediam licença para sair, ouvia-se a palavra Pernaambuco, em uníssono!

A constatação inicial de que se tratava da relação educação e classe social me fez retomar os estudos dos conceitos de Violência Simbólica e Habitus, mesmo considerando as especificidades de cada realidade estudada. Esses dois conceitos me auxiliariam a recortar o objeto cuja especificidade histórica deriva não apenas as determinações econômicas, mas também condicionantes familiares, grupais, religiosos, enfim, aspectos da produção e reprodução cultural. No caso havia profunda distância entre a realidade da escola francesa estudada por Bourdieu e a realidade da escola brasileira, mais especificamente a violência simbólica entre muros da universidade brasileira. Entretanto é de Bourdieu a afirmação de que: “Dito isso, o fato de a educação seja diferente conforme o meio social é um dado de base de todas as sociedades desiguais. Esquecer as desigualdades sociais que se perpetuam, antes de tudo, na ordem familiar seria passar, deixar de lado o essencial. (ibidem p.29-)”

Do paciente trabalho e conversas com as alunas, foi possível convencê-las a parar com as falsas brincadeiras e algumas delas dispuseram-se a frequentar o Grupo de Pesquisa como estudantes de Iniciação Científica. Foram essas alunas que realizaram as entrevistas e compuseram o grupo focal coletando material para futuras pesquisas. Atualmente coordeno outro Grupo de Pesquisa na cidade de Santo André, município da região metropolitana de São Paulo, que desenvolve uma pesquisa interdisciplinar, ainda em fase inicial sobre *Experiências inovadoras na formação do professor na área de saúde*, com bolsa Funadesp (Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular), e que dá continuidade a esta investigação, e esta comunicação como primeiro ensaio.

Na esfera da formação inicial dos professores o reconhecimento da centralidade da questão dos maus tratos entre estudantes universitários é fundamental. Significativo contingente de professores formadores, estudantes e funcionários, já passou por situações constrangedoras como agentes ou como pacientes de ações impregnadas de violência simbólica, que em alguns casos não se consegue nem mesmo identificar. Tanto para Max Weber, como para Bourdieu, a dominação não se limita à esfera econômica, sendo assim, é fundamental no estudo das atitudes dos estudantes universitários, uma análise das regras do jogo entre eles, frequentemente não escritas, rompendo assim, com a crença de que há igualdade de condições e de oportunidades para todos.

No presente estudo investigamos a questão da formalização do discurso sobre o *bullying* no âmbito das relações escolares, particularmente na universidade e, no caso, na docência universitária.

De acordo com o *Relatório sobre Bullying no Brasil*, publicado pela ONG PLAN Brasil e CEATS (Centro de Empreendedorismo social e Administração em Terceiro Setor – 2010), são impactantes as pesquisas mostrando que quase um terço dos estudantes entre 5ª e 8ª séries do primeiro grau, no Brasil já sofreu maus tratos.

Entretanto as pesquisas que se debruçam sobre o tema *bullying* no país são incipientes e ainda não chegaram a nenhum levantamento relevante quanto aos estudantes universitários. O referido Relatório mostra que 28% dos 5.168 estudantes entrevistados para a pesquisa foram agredidos no ano de 2009, mas a pesquisa abarcou apenas estudantes do ensino fundamental.

O levantamento mostra que a violência escolar vem crescendo o que nos leva a suspeitar de que ela continue entre estudantes mais velhos e já no desempenho de suas atividades universitárias. O trote violento, muito combatido pelas autoridades acadêmicas e é um dos indicadores da agressividade latente entre os jovens, entretanto na maioria dos casos a tendência é justificar como um momento catártico, até certo ponto tolerável como um momento importante nos ritos de passagem, que marcam a entrada do jovem na vida adulta.

A dificuldade do professor, em trabalhar no contexto de violência, traduz a carência de abordagens relacionadas ao tema na sua formação profissional no ensino superior e a consequente vulnerabilidade que cerceia o processo de interação humana. Também tem sido possível observar fatos/fenômenos de violência simbólica entre os próprios docentes, especialmente em relação ao pertencimento a diferentes áreas do conhecimento de maior/menor prestígio social. Isto se revela entre os estudantes e, também na relação ao estudante na sala de aula, à vezes marcado pela intolerância quanto à sua origem étnico-cultural ou religiosa, ou ainda, por suas dificuldades com os conteúdos.

Apontamentos metodológicos

A questão da formalização do discurso no âmbito escolar, em sua relação direta com as condições atuais da realidade brasileira e a conseqüente, distinção cultural de classe social no âmbito da escola dá-nos a certeza de que maus tratos entre estudantes universitários no Brasil é um fenômeno recorrente.

Alguns questionamentos balizaram o trabalho de investigação: de que estratégias poder-se-ia lançar mão contra a formalização do discurso, na esfera da produção do conhecimento escolar? Que olhar seria preciso para enxergar o grande campo de invisibilidade das múltiplas barreiras que nos ensinaram tal retórica e a formalidade? É possível transcrever os nexos profundos que articulam as ações de maus tratos intra muros dos espaços escolares entre os quais se encontram também a Universidade? Que lições se podem tirar das relações didáticas, sociais, culturais e

humanas, trazidas pelos discursos dissonantes entre professores e estudantes dos Cursos de formação inicial de professores?

Iniciamos nossa investigação com a análise da problemática dando voz àqueles estudantes que, de forma velada ou explícita, foram vítimas de maus tratos perpetrados por seus colegas. Considerando as relações culturais e sociais conflituosas nos discursos dissonantes entre estudantes, professores formadores, gestores e demais atores da escola, interessa-nos especificamente a violência simbólica expressa por uma retórica imaterial, evidenciada nos atritos insuperáveis das partes envolvidas. É aqui que se impôs a necessidade metodológica de inverter o olhar sobre o objeto investigado.

Procuramos entender as implicações entre o *desaparecimento* da ação de sujeito histórico, reduzido a simples participante de seus processos, e uma prática pedagógica formal e burocrática que o educa ao longo de sua vida escolar. Avançamos a discussão sobre as representações que os estudantes fazem do ato violento destacando o processo alienante que ultrapassa o círculo escolar e nos remete a outras barreiras “invisíveis” constitutivas das relações humanas.

À luz do trabalho de Bourdieu, buscou-se compreender porque alguns estudantes enfrentam, para além das dificuldades reais, outras dificuldades na escola, que se revelam como representação simbólica de um *habitus* adquirido.

A metodologia, de abordagem qualitativa, adotou como instrumentos de pesquisa as entrevistas em que se desse total liberdade para expressão dos entrevistados. O roteiro das entrevistas foi constituído por dez perguntas que giram em torno da possibilidade de identificar o que esses sujeitos (estudantes, sejam os agressores ou os agredidos, professores e gestores da instituição escolar) pensam sobre o *bullying* universitário. Para a obtenção de resultados mais espontâneos e com o objetivo de observar reações e comportamentos em grupo, foi organizado um grupo focal no qual se reuniram os jovens envolvidos.

A implicação e o distanciamento necessários para o desenvolvimento da pesquisa foram considerados, valorizando com cuidado e atenção às falas dos sujeitos pesquisados, evitando-se interpretações pessoais. As entrevistas foram feitas, em um primeiro momento, estimulando os universitários a falarem sobre suas vidas pessoais, deixando-os à vontade para se expressarem. Em um segundo momento, foram feitas as dez perguntas propostas, que procuravam investigar o que eles pensam sobre maus tratos entre iguais no âmbito das relações que constituem a vida universitária, as pessoas envolvidas no processo educacional e a organização do ambiente escolar.

Alguns estudantes optaram por não falar sobre questões familiares, o que foi respeitado. Por cada estudante entrevistado, foi elaborado, a partir de suas histórias de vida, um texto que as sintetizava, sem a alteração de nenhum dado. As representações sobre a escola foram descritas exatamente como cada participante declarou.

Para efeito de análise, considerou-se apenas o que foi declarado e não expressões que não podiam ser registradas com fidelidade evitando, assim, qualquer tipo informação dúbia. Apesar desse cuidado, houve dificuldades em convencer os universitários e seus professores formadores a participarem, devido ao receio de sofrerem represálias por seus pares. A dificuldade maior veio por parte desses professores e gestores. Alguns preferiram naturalizar os fatos escamoteando a seriedade do tema tratado.

Para dar conta da análise, buscou-se apoio teórico em autores que já anteciparam a reflexão sobre a complexidade do tema da violência concreta ou simbólica. Foram explorados autores como Bourdieu e Passeron (2008) partindo de seus conceitos de cultura e reprodução social respectivamente. Bourdieu trabalhou com a questão do sistema de ensino francês com todas as suas nuances e relações com o arbitrário cultural dominante, da violência simbólica exercida pela ação pedagógica e a manutenção da ordem. Assim, procurou-se resguardar as diferenças entre as especificidades locais geográficas, histórica e culturais com o cuidado de não fazer uma transposição mecânica.

Maus tratos e violência simbólica entre muros da Universidade

Os dados levantados indicam que os maus tratos na universidade se manifestam principalmente por meio de brincadeiras, insultos ou difamações. Quando as alunas do curso de formação em Pedagogia responderam a pergunta sobre o que motivava as brincadeiras e maus tratos ao grupo composto por garotas de origem operária, e em particular à jovem alvo de humilhações, a tendência inicial foi a de negar os maus tratos.

As respostas individuais indicavam atitudes de escape e afirmações vagas como "não sei", "não faço", "eu até que gosto dela e ela é nossa amiga", "ela é bonita mas...é meio pernambuco".

Negação também manifesta entre os professores que interagem com o grupo de alunas em questão. Neste quesito, a organização do grupo focal foi de fundamental importância. Em grupo, as participantes e o único rapaz que compareceu, sentiram-se mais à vontade para reafirmar as brincadeiras segregatórias e a palavra "pernambuco" era um termo recorrente. Reconhecimento observado também entre os professores formadores entrevistados.

Chamou-nos a atenção da referência explícita ao estado brasileiro de nome Pernambuco situado na região menos favorecida do Nordeste brasileiro? Sabe-se que nas décadas de 60/70/80, houve

uma migração bastante significativa de trabalhadores originários desse estado para o estado de São Paulo, no sul do país, para compor a força de trabalho da construção civil e para o desempenho do trabalho portuário, no Porto de Santos, maior porto da América Latina. Contingente migratório que trouxe para Guarujá, o menino pernambucano Lula, que seria o futuro presidente do Brasil.

Curioso é que no momento em que as jovens de origem pernambucana estavam submetidas à atitude de *bullying* no curso de formação de professores numa reconhecida Universidade, localizada na cidade de Santos, outro descendente de migrantes pernambucanos exercia a nobre função de presidente do país.

No caso específico dos maus tratos, evidenciou-se no discurso do grupo entrevistado, uma retórica vazia, imaterial e alienante, um enfoque formal da cultura na sua interface com a violência simbólica, que no caso em foco, desenraizava as relações humanas de suas bases concretas. Predominou nesse discurso um enfoque culturalista e social de situações institucionalmente constituídas pela escola. Fato esclarecedor de que a escola de hoje, seja ela também universidade, mesmo reafirmando sua função de instrumento democrático de mobilidade social exerce papel crucial de legitimação e perpetuação das desigualdades diante da cultura.

todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura, (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber dizer que constitui o patrimônio das classes cultas (BOURDIEU e PASSERON, 1985, p.36 apud. VALLE, 2012, p 40).

O estudo empírico das atitudes maldosas e “brincadeiras” entre estudantes e também de alguns professores universitários, quando naturalizam esta questão, ressaltando-se também a observação das regras não escritas do jogo subjacente às atitudes e brincadeiras de mau gosto entre eles, evidenciou a força da herança cultural e do ambiente familiar no desempenho e nas escolhas, seja de habilitações, seja de valores existenciais.

Das narrativas daqueles estudantes que aceitaram falar de suas relações familiares, a sua grande maioria é descendente de migrantes pernambucanos. Em sua maior parte, provinham de condições existenciais precárias, em defasagem não apenas escolar mas fundamentalmente cultural, além de terem passado por diversas condições de desamparo e violação de direitos. Suas famílias, formadas sem a presença da figura paterna, apresenta caráter matrifocal. Sem orientação, sentem-se perdidas e no que diz respeito à formação cultural realizada em casa, neste caso, pela mãe, o que configura a dissolução dos padrões grupais transmitidos de pais para filhos como pressupõe a educação burguesa. Em contrapartida, quando em formação de nível

médio também sentiram-se excluídos, haja vista que a escola não se sentia responsável pela educação mais geral, educação a ser realizada pelos pais ou responsáveis, devido a condicionamentos culturais determinantes por setores dominantes que impõem seus valores e padrões de comportamento, além de sua cultura constituída de obrigações no que diz respeito à transmissão de conhecimentos. “Assim, o que frequentemente se considera – sobretudo pelos professores- como ausência de dons ou capacidades é tão somente o resultado de uma socialização diversa daquela preconizada e realizada pela escola”(Valle, 2012. p. 41).

Os depoimentos colocaram em pauta uma questão cara a Bourdieu, questão que deu origem ao conceito *habitus*, que nos auxiliou a colocar em xeque a meritocracia escolar. De fato, na visão das alunas, elas já haviam interiorizado, no âmbito das relações culturais vivenciadas no ensino médio, o peso da herança cultural. No plano das relações simbólicas, tudo se passava para elas como se fossem excluídas apenas as que se excluem a si mesmas, naturalizando e internalizando a humilhação como *habitus* ou internalizando um sistema de disposições que “podem gerar práticas em esferas alheias àquela de origem”. BOURDIEU (2012,p. 37)

Partindo da constatação de que o bullying tem se intensificado e que a universidade não aborda com clareza o paradoxo da violência simbólica que impacta a todos os profissionais que atuam na formação inicial do professor, a reflexão privilegia o processo de interação humana com base conceitual em Paulo FREIRE (1996). ENGUITA (2004) contribui para a discussão sobre a educação e mudança social. Este autor esclarece que a escola não é um veículo para a simples transmissão e circulação das idéias, mas é sobretudo o cenário de uma série de práticas sociais materiais, o que equivale dizer que a escola se insere na divisão social do trabalho no mundo capitalista. Crianças e jovens são levados a aceitar as relações do mundo do trabalho adulto.

Neste quesito, retomando Bourdieu, pode-se afirmar que o sistema de disposições duráveis, engendra e organiza as práticas e as representações de forma duradoura no curso do processo de socialização em que a universidade cumpre a etapa final,. GÓMEZ e SACRISTÁN fornecem subsídios para a abordagem da função e formação do professor. Eles afirmam que o objeto central da prática educativa na escola deve ser o de provocar reflexão Assim, os indicadores externos observáveis dos acontecimentos na aula não podem ser tratados como unidades suscetíveis de soma e subtração.

O próprio processo de investigação deve ser transformado em processo de aprendizagem dos modos, dos conteúdos, resistências e possibilidades da renovação da prática na aula, conforme os valores, os quais considera educativos, formando e transformando o conhecimento em ação dos que participam da relação educativa. O conhecimento que se pretende elaborar nesse modelo de criação encontra-se incorporado ao pensamento e à ação dos que intervêm na prática.

Isso determina a origem dos problemas, a forma de estudá-los e a maneira de oferecer informação.

O conceito de realidade é o pressuposto ontológico chave para se entender as posições que cerceiam a natureza do conhecimento e suas formas de produção. O conhecimento não é estático, pois o mundo social não é fixo, mas dinâmico e mutante, de caráter inacabado e construtivo. As complexas relações sociais de conflito ou de colaboração entre os indivíduos, grupos e sociedades foram criando o que denominamos de realidade social.

Portanto é preciso considerar que duas características diferenciam os fenômenos educativos dos fenômenos naturais: a) Caráter radicalmente inacabado, dimensão criativa, auto-formadora e aberta à mudança intencional. b) Dimensão semiótica dos fenômenos, relação polissêmica entre o significante observável e o significado latente do fenômeno social ou educativo.

Conclusão

A manifestação do estudante em situação de maus tratos na universidade é o objeto dessa reflexão que pretendeu desvelar sua visão sobre o tema para identificar suas representações por meio de falas, observações e lembranças de sua vivência na instituição escolar. A discussão sobre *bullying* entre universitários na sua interface com a formação inicial dos professores esclareceu não apenas a dificuldade enfrentada por estudantes, mas também pelos professores formadores que têm sua prática prejudicada ao se defrontarem com a naturalização das diferentes formas de violência entre as quais ganha proeminência violência simbólica nas interrelações estudantis.

A dificuldade do professor em trabalhar no contexto de violência traduz a carência de abordagens relacionadas ao tema bem como expõe as deficiências na sua formação profissional para o ensino superior e a consequente vulnerabilidade que cerceia o processo de interação humana. A expressão das vozes dos entrevistados ganhou relevância por se considerar que o *habitus*, simultaneamente produtor de ações e produto do condicionamento histórico e social, “não pode ser revertido por uma mera tomada de consciência devido à profundidade com que se inscreve nos corpos, gestos e posturas” (BOURDIEU (2012, p37), naturalizando a violência que atinge estudantes e professores universitários.

Explicitaram-se nas falas fragmentos de confrontos entre valores de formação humana, que se produzem na universidade, e valores da produção de uma identidade fraturada pela violência de condicionantes sociais, potencializados pela crise de desenvolvimento que nos envolve. Os resultados apontam para a necessidade de pesquisas sobre violência na sua interface com a formação de professores e a formação de professores formadores.

Espera-se que esta investigação traga subsídios para a reflexão e para mudanças das práticas pedagógicas dos profissionais direcionadas a essa demanda que adentra e/ou é visibilizada nas relações entre professores universitários, impactando a própria docência e naturalizando práticas de violência simbólica ao escamotear processos frequentes no cotidiano universitário. Desafios a serem enfrentados coletivamente na universidade, tanto em suas relações internas, quanto no tratamento dessas na Escola Básica.

Referências

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude.(2008) *A reprodução*, Petrópolis, Editora Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (2009). *O Sentido prático*, Petrópolis:Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Dossiê, (2012) O intelectual total. *Cult – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo: Bregantini, n. 166, mar. de 2012
- DUARTE-PLON, Leneide. O super sociólogo. (2012) *Cult – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo: Bregantini, n. 166, mar. 2012. p.. 21-23.
- ENGUITA, Mariano F. (1989) *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, Paulo. (1989) *Educação como prática da liberdade*. Rio: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1977) *Pedagogia da autonomia-Saberes necessários à pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- LAHIRE, Bernard. Entrevista. (2012) In: PERES, Marcos F. “Intelectuais são como crianças”. *Cult – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo: Bregantini, n. 166, mar. 2012. p.. 27-28..
- SACRISTÁN, Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2000) *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre , Artmed.
- RELATÓRIO DE PESQUISA: *Bullying escolar no Brasil*, São Paulo: CEAT e FIA, 2010
- VALLE, Ione R. (2012) A má educação. *Cult – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo: Bregantini, n. 166, mar. 2012. p.. 40-41.

Conclusão geral do simpósio

A presença de diferentes pesquisadores de diferentes instituições e países catalisou a discussão, que teve na contextualização da problemática da docência universitária, em suas múltiplas

dimensões, seu fio condutor na convergência das questões nacionais e globais e na diferenciação das questões locais e institucionais. Para dar conta das múltiplas dimensões: historicopolíticas, socioculturais, epistemológicas e pedagógicas, produzimos as articulações que construíram a composição das peças/dos textos desse mosaico/simpósio, destacamos a internacionalização; as políticas públicas; a inovação pedagógica; a docência universitária e, especialmente, a formação de formadores de professores e a *qualidade social* de seu exercício profissional. Firmamos o compromisso de respeito à singularidade de cada olhar e de cada experiência a partir da compreensão de que *na realidade não há fenômenos simples; o fenômeno é um tecido de relações*, tal como aprendemos com Bachelard. A junção das peças/dos textos de um mosaico/simpósio implicou em uma artesanaria, mediada por diálogos com a realidade e com os teóricos/autorias que sustentaram o processo vivido na elaboração dos textos. As lacunas que ficaram são aquelas peças/fragmentos de realidade/textos que escaparam, porque sabemos que não temos as respostas, cabe-nos fazer mais perguntas sem a pretensão de se esgotarem nas possíveis respostas, juntando o epistemológico, o político e, especialmente, a eticidade nas relações humanas e com a produção de conhecimento no contexto universitário e *com o mundo lá fora*. Nossos movimentos de reflexão foram assentados na compreensão da diferença como uma categoria de conteúdo ético para além da questão cultural, embora também o seja. Percebemos que os problemas e as inquietações são bastante semelhantes: a questão da internacionalização e os impactos na docência universitária envolvem o político-epistemológico, alterando a cultura e a própria estrutura de poderes na instituição; as demandas históricas e sociais necessitam de políticas públicas compensatórias com todas as contradições e cargas ideológicas que trazem consigo; que a complexidade da formação de professores exige um cuidado ético-político e um alargamento do campo investigativo na proposição de encaminhamentos possíveis para cada momento e *situação*; que a universidade como instituição social tem muito ainda que se aproximar da sociedade para além da lógica mercantilista, para compreendê-la e interagir no enfrentamento de problemas cotidianos.

1.2.

Título:

Boas práticas pedagógicas e de aprendizagem enquanto vectores da construção do sentido de autoria e da autonomia na aprendizagem

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Oliveira, Albertina Lima [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]

Pinheiro, Maria do Rosário Moura [Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]

Resumo:

As recentes e profundas transformações e exigências colocadas pelo Espaço Europeu de Ensino Superior e pela consequente implementação do Processo de Bolonha têm vindo a desafiar sem precedentes os principais agentes educativos (docentes e estudantes), a repensar a sua postura face ao ensino e à aprendizagem, no sentido de se criarem contextos verdadeiramente promotores do desenvolvimento transformativo dos alunos, da mudança efetiva nas práticas pedagógicas dos docentes e das boas práticas de aprendizagem dos estudantes.

Assim, para o aumento da qualidade educacional, como sabemos e como se encontra sobejamente inscrito nos princípios e normativos da recente reforma, é fundamental colocar no palco das mudanças no Ensino Superior a agenda pedagógica do Processo de Bolonha, a qual, segundo vários estudos, tem sido o mais difícil de alterar (Kehm, 2010; Veiga & Amaral, 2009).

Neste âmbito, o presente simpósio, intitulado “Boas práticas pedagógicas e de aprendizagem enquanto vectores da construção do sentido de autoria e da autonomia na aprendizagem”, congrega vários estudos que se propõem incentivar a reflexão sobre vias de inovação a introduzir no ensino superior nos processos de ensino e aprendizagem, quer do ponto de vista teórico, quer empírico.

Partindo da apresentação e discussão de quadros conceptuais relevantes relativos às principais mudanças de desenvolvimento a promover nos estudantes, com a comunicação “O sentido de autoria e a construção da complexidade epistemológica do estudante do ensino superior”, avança-se para a divulgação de resultados empíricos respeitantes à evolução da autonomia na aprendizagem e da sofisticação epistemológica, através da segunda comunicação “A autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento epistemológico do estudante do ensino superior”, e prossegue-se com a apresentação de um instrumento de avaliação das competências didático-pedagógicas dos docentes, com a terceira comunicação “Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise das competências didático-pedagógicas dos docentes”, na qual se pretende explorar factores associadas a boas práticas docentes.

Em sequência, apresentam-se e discutem-se ainda os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva comparativa, analisando-se semelhanças e diferenças entre as boas práticas associadas à aprendizagem entre alunos portugueses e espanhóis, através da quarta comunicação, “Avaliação das boas práticas associadas à aprendizagem dos estudantes do ensino superior: Princípios, desafios e implicações para a prática pedagógica docente”, colocando-se agora a ênfase nas boas práticas dos alunos.

A elaboração e adaptação de instrumentos, que se constituem como ferramentas de grande potencial

para empreender a avaliação, consciencialização e melhoria das boas práticas de aprendizagem dos estudantes constituem o objecto da comunicação final “Propiedades psicométricas de la versión española del Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios”. É de salientar que todas as comunicações pretendem contribuir para enriquecer o debate e a discussão em torno da melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, na óptica de se potenciar a construção da autonomia do estudante, do seu sentido de autoria e da sua relação com o conhecimento.

Palavras-chave:

Práticas pedagógicas; boas práticas dos estudantes; sentido de autoria; autonomia na aprendizagem, autonomia epistemológica.

1.2.1.

Título:

O sentido de autoria e a construção da complexidade epistemológica do estudante do ensino superior

Autor/a (es/as):

Figueiredo, Cláudia [Universidade de Aveiro, Portugal]

Resumo:

Os novos desafios colocados ao ensino superior (ES) evidenciam a responsabilidade de formar pessoas com níveis de desenvolvimento cognitivo e psicossocial que permitam resolver problemas de forma criativa, inovadora, autónoma e cooperativa. Estas dimensões do desenvolvimento são essenciais a uma aprendizagem efectiva e duradoura por implicarem um compromisso pessoal na atribuição de sentido ao conhecimento produzido.

Neste sentido, e numa perspectiva holística, considera-se que o envolvimento do estudante nos diferentes ciclos do ensino superior deverá ser potenciador do desenvolvimento de competências como a capacidade interna de cada indivíduo definir as suas crenças, valores e relações sociais, o que implica o desenvolvimento de um sentimento de "autoria" e apropriação relativamente à pessoa que se é, ao conhecimento que se constrói, considerando um conjunto de relações de suporte social (relacionamento com os outros). Esta capacidade interna, a que diferentes autores (e.g., Baxter-Magolda, 2009; Boes, Baxter-Magolda & Buckley, 2010) designaram self-authorship, compreende a autonomia psicossocial e integra a capacidade de atribuição de sentido ao conhecimento. Intimamente relacionado com a construção pessoal de sentido, surge a importância de se apoiar os estudantes a crescer num contínuo que decorre desde da existência de uma visão dicotómica do conhecimento e do valor deste (a existência de respostas certas ou erradas) e o suporte da existência

de figuras de autoridade que detenham e produzam as verdades, até ao nível em que o conhecimento é compreendido como construído de acordo com as circunstâncias e os contextos onde é produzido e de que as abordagens a este devem ser fundamentadas (King & Kitchener, 2004). Neste âmbito construir uma maior complexidade epistemológica (Schommer-Aikins & Hutter, 2002), ou seja, conceber crenças e atitudes face ao conhecimento de nível superior é fundamental.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Sentido de autoria (*Self-authorship*); Autonomia epistemológica.

De acordo com as diretrizes do Tratado de Bolonha a experiência de Ensino Superior deve ser promotora do desenvolvimento de competências transversais, como a reflexão crítica, a capacidade de resolução de problemas e a autonomia na aprendizagem, em níveis cada vez mais complexos, ao longo dos 3 Ciclos de formação (Decreto-Lei 24/2006 de 24 de março). Efetivamente, já há mais de uma década, na última Conferência da UNESCO sobre o Ensino Superior, se colocava a tónica na educação centrada no estudante, supondo que este, para além dos conhecimentos científicos específicos, deveria desenvolver competências de pensamento criativo e reflexão crítica (UNESCO, 1999).

Um outro ponto essencial das referidas novas diretrizes de Bolonha para o Ensino Superior prende-se com a promoção das competências de investigação, reforçando o envolvimento dos estudantes dos 3 Ciclos de Bolonha em tarefas neste domínio, em níveis de complexidade crescente, implicando, deste modo, os aspetos atrás referidos e um repensar das estratégias de trabalho com os alunos, dos próprios conceitos de conhecimento e investigação, com vista a um elevado nível técnico e científico de formação (Huet, Mourtos, Costa, Pacheco & Tavares, 2008).

Sendo consensual a importância do desenvolvimento destas competências para a qualidade da aprendizagem e da investigação no Ensino Superior, assim como para a desejável aplicação dos conhecimentos e capacidades no mundo do trabalho, a verdade é que os estudos acerca do desenvolvimento intelectual revelam a morosidade e complexidade inerente à sua promoção (Marchand, 2008; Perry, 1981). Investigações quer nacionais (Oliveira, 2005) quer internacionais (Perry, 1981; King, Kitchner & Wood, 1994) têm demonstrado que a maioria dos estudantes de graduação não atinge os níveis mais elevados de complexidade epistemológica (Marchand, 2008) e que sendo mais frequente encontrar estes níveis de desenvolvimento em doutorandos, somente uma parte atingirá os níveis de maior complexidade (Creamer, 2010; King & Kitchener, 2004).

Assim, se por um lado os estudos têm revelado que a maioria dos estudantes não atinge os níveis mais elevados de desenvolvimento epistemológico (Creamer, 20010; King & Kitchener, 2004), por outro lado, os desafios que se colocam na sociedade de informação apontam para a importância de construir aprendizagens que tornem os indivíduos dotados de competências acrescidas ao nível da resolução de problemas. Sendo ainda mais problemático, uma vez que de acordo com King (2009) os resultados da investigação têm apontado para a dificuldade que as instituições de Ensino Superior revelam na tarefa de promover o desenvolvimento de competências de raciocínio complexo que potencie as necessárias competências sociais de liderança e resolução de problemas.

Apresenta-se, neste sentido, como imperativo que durante a frequência de Ensino Superior se promova, mais do que a acumulação de conhecimentos e respostas a problemas definidos, mudança epistemológica na forma como os estudantes atribuem sentido e no modo como refletem sobre os assuntos. Esta mudança implica que se consigam colocar pessoalmente nas tomadas de decisão e nos compromissos a assumir relativamente aos aspetos a valorizar e escolher do conhecimento a construir e como meio de decidir ou posicionar-se sobre diferentes assuntos. A esta transformação do próprio indivíduo, responsável pela atribuição de sentido ao conhecimento que constrói, Mezirow denominou de aprendizagem transformacional (Kegan, 1994; Taylor, 2008). Esta aprendizagem implica o desenvolvimento intelectual e psicossocial do estudante adulto.

Neste sentido, consideramos que para uma efetiva aprendizagem transformacional será fundamental a existência de níveis elevados de pensamento reflexivo, complexidade epistemológica (considerando uma dimensão intelectual do desenvolvimento) e níveis cada vez mais elevados de "self-Authorship"¹⁵ e autonomia psicossocial. De um modo geral, estes constructos no domínio do desenvolvimento cognitivo assumem duas perspetivas, por um lado, a capacidade de pensar reflexivamente perante problemas deficientemente estruturados (*ill-structured problems*), que não implicam uma resposta única, mas que consoante o nível de percepção do conhecimento permitirá estratégias e abordagens distintas (King, 2009). De acordo com o modelo do pensamento reflexivo de Kitchener e King (2004), os indivíduos desenvolvem-se num contínuo que decorre desde da existência de uma visão dicotómica do conhecimento e do valor deste (a existência de respostas certas ou erradas) e o suporte da existência de figuras de autoridade que detenham e produzam as verdades (nível pré-reflexivo), passando para um momento em que a não adequação deste modelo cede lugar a uma visão relativista do conhecimento e das posições dos outros (quasi-reflexivo). Por último, constrói-se

¹⁵ Na construção deste referencial optámos por não traduzir o conceito de Self-Authorship uma vez que não existindo nenhuma tradução prévia e não sendo uma expressão de simples acesso, não nos sentimos ainda no momento adequado para tomar esta decisão.

a percepção de que o conhecimento é construído de acordo com as circunstâncias e os contextos onde é produzido e de que as abordagens a este devem ser fundamentadas. Nesta fase, reflexiva, os indivíduos fundamentam e comprometem-se com as suas posições relativas ao conhecimento e à resolução de problemas. Este modelo aponta para uma competência expressa através da capacidade de resolução de problemas.

Outro critério definido no domínio do desenvolvimento intelectual, a complexidade epistemológica, decorrente da operacionalização de Schommer-Aikins e Hutter (2002) avalia um crescente de sofisticação nas crenças e atitudes face ao conhecimento e ao modo como os indivíduos se posicionam, apropriam e o relacionam. Neste sentido, quanto maior complexidade epistemológica maior flexibilidade nas abordagens ao conhecimento e à aprendizagem, no sentido de que estes são construídos pelos próprios e, nesse sentido, inerentes ao indivíduo que os produz.

No domínio psicossocial, é incontornável a importância do desenvolvimento de níveis mais elevados de autonomia psicossocial, isto é, a capacidade de estar em relação com os outros, nos diferentes aspetos das suas vidas, mas mantendo um sentido de si próprio e das suas posições e escolhas (Chickering & Schlossberg, 2003). Para além disso, tem sido encarado nos normativos como uma competência de grande relevância para a aprendizagem.

Num nível mais elevado de complexidade e assumindo uma visão holística do desenvolvimento do estudante do ensino superior e do adulto que integra as duas dimensões anteriores, surge na literatura o constructo de "Self-Authorship" (Baxter-Magolda, 2009; Boes, Baxter-Magolda & Buckley, 2010; Pizzolato, 2008). Esta concepção, considerada como a capacidade interna de cada indivíduo definir as suas crenças, valores e relações sociais, implica o desenvolvimento de um sentimento de "autoria" e apropriação relativamente à pessoa que se é, ao conhecimento que se constrói, considerando um conjunto de relações de suporte social (relacionamento com os outros) (Baxter-Magolda, 2009; Boes, Baxter-Magolda & Buckley, 2010). Nesta perspetiva a self-authorship, compreendendo a autonomia psicossocial, contempla uma perspetiva integrada da capacidade de atribuição de sentido que os estudantes deveriam estar a desenvolver ao longo da formação de nível superior (os diferentes ciclos de Ensino Superior).

Em síntese, parece fundamental intensificar as estratégias concretas que permitam potenciar o desenvolvimento intelectual e psicossocial dos estudantes do ensino superior no sentido de permitir que se desenvolvam competências transversais relevantes e uma aprendizagem transformacional.

Referências bibliográficas

- Decreto-lei 76/2006 de 24 de Março. Diário da República nº60/2006 – I Série A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- Boes, L., Baxter-Magolda, M. & Buckley, J. (2010). Foundational assumptions and constructive-development theory. In M. Baxter-Magolda, E. Creamer & P. Meszaros (eds.), *Development and assessment of self-authorship: exploring the concept across cultures* (pp. 3-23). Sterling: Stylus publishing.
- Baxter- Magolda, M. (2009). The Activity of Meaning Making: A Holistic Perspective on College Student Development. *Journal of College Student Development*, 50(6), 621-639.
- Chickering, A. & Schlossberg, N. (2003). *Getting the most out of college* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Creamer, E. (2010). Demonstrating the link between reasoning and action in the early stages of self-authorship. In M. Baxter-Magolda, E. Creamer & P. Meszaros (eds.), *Development and assessment of self-authorship: exploring the concept across cultures* (pp. 207-222). Sterling: Stylus publishing.
- Huet, I., Tavares, J., Costa, N., Jenkins, A., Ribeiro, C. & Baptista, A. (2008). Strategies to promote effective learning and teaching in Higher education. *International Journal of Learning*, 15 (10), 157 – 163.
- Kegan, R. (1994). *In our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- King, P. (2009). Principles of development and development change underlying theories of cognitive and moral development. *Journal of college student development*, 50(6), 597-620.
- King, P. & Kitchener, K. (2004). Reflexive Judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- King, P., Kitchener, K. & Wood, P. (1994). Research on developing reflective judgment model. In P. King & K. Kitchener, *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults* (pp. 124-188). San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior. Implicações pedagógicas. *Sísifio: Revista de Ciências da Educação*, 7, 9-18.
- Oliveira, A. (2005). *Aprendizagem Autodirigida. Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering &

Associates, *The modern American college: Responding to new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pizzolato, J. E. (2008). Meaning making inside and outside the academic arena: investigating the contextuality of epistemological development in college students. *The Journal of General Education*, 56 (3-4), 228-251.

Shommer-Aikins, M. & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20.

Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (119), 5-15.

UNESCO (1999). *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Paris: UNESCO.

1.2.2.

Título:

A autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento epistemológico do estudante do ensino superior

Autor/a (es/as):

Oliveira, Albertina Lima [Universidade de Coimbra, Portugal]

Correia, Manuela [Universidade de Coimbra, Portugal]

Resumo:

A sociedade atual requer que o Ensino Superior promova ativamente nos alunos o desenvolvimento integrado das suas capacidades de nível superior, dado serem elas as que permitem resolver problemas complexos de forma inovadora, autónoma e cooperativa. Entre estas capacidades, destacam-se as que mais contribuem para a promoção da autonomia na aprendizagem e que se prendem com o desenvolvimento da autodireção do estudante e da sua complexidade epistemológica (Baxter-Magolda, 2004; Oliveira & Simões, 2006; Oliveira et al., 2010). O mesmo tipo de exigência marca a agenda pedagógica do Processo de Bolonha, permeada pela necessidade de conferir centralidade às aprendizagens e aos educandos e de neles desenvolver a capacidade de saber aprender e de refletir criticamente sobre o conhecimento e a informação. Assim, quer a própria sociedade do conhecimento a instituir, quer o Processo de Bolonha alimentam a expectativa de que a frequência do ensino superior esteja associada a uma jornada de profundo desenvolvimento, não apenas em extensão mas em termos de verdadeiras mudanças transformativas na capacidade de aprender e na forma como o estudante se perspectiva a si próprio e ao mundo.

Neste contexto, a presente comunicação dá conta das mudanças verificadas a nível da predisposição para a autodireção da aprendizagem e das concepções epistemológicas, a partir de um estudo não experimental longitudinal, que combinou dados quantitativos e qualitativos, recolhidos entre 2004 e 2009 numa amostra de cerca de 60 estudantes da Universidade de Coimbra. Os resultados obtidos serão discutidos à luz do pressuposto assumido pelo Processo de Bolonha de que se deve promover ativamente a autonomia na aprendizagem e a sua capacidade para lidar com a complexidade, bem como à luz da necessidade de efetuar a mudança de paradigma pedagógico tão substancialmente vinculada pelos normativos de Bolonha.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Autonomia na aprendizagem; Desenvolvimento epistemológico.

De acordo com o atual enquadramento das políticas educativas do ensino superior, o grau de licenciado deverá ser conferido aos estudantes que demonstrem “competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia” (DL nº 74/2006, de 24 de Março, Artº 5º, p. 2245). E, no mesmo decreto, pode ler-se, a nível de estudos de mestrado, que o grau de mestre deverá ser adquirido por quem possua “competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo” (artº 15º, p. 2246). No campo da investigação científica e da produção teórica de saberes, particularmente no domínio da educação de adultos e do ensino superior, sem dúvida que o fenómeno da aprendizagem autodirigida é reconhecido por diversos autores como um dos elementos nucleares do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida (Candy, 1991; Straka, 2002; Carré, 2002; Oliveira, 2005; Oliveira et al., 2010), sendo fundamental promover a autonomia dos estudantes para que possam aproveitar da melhor forma as oportunidades de aprender ao longo de toda a vida. O ensino superior constitui-se como um contexto de excelência para que tal capacidade possa ser significativamente desenvolvida, bem como a capacidade de refletir criticamente e de lidar com a complexidade dos problemas e das situações, o que requer, sem dúvida, a sofisticação epistemológica dos estudantes (Baxter-Magolda, 2004; Bain, 2004; Fink, 2003; Oliveira 2007, 2012; Vieira, 2009).

Com o objetivo de desenvolver e testar um modelo teórico explicativo da autodireção na aprendizagem no ensino superior, Oliveira (2005) procedeu a uma extensa revisão da literatura na sequência da qual identificou os principais componentes a incluir no modelo, vindo a verificar, empiricamente, que as crenças epistemológicas, a par de outros fatores, revelavam influenciar significativamente o desenvolvimento da autodireção da aprendizagem, através de análises com equações estruturais (Oliveira & Simões, 2006). Todavia, de acordo com o mesmo estudo, só foram encontradas diferenças significativas, favorecedoras da autonomia na

aprendizagem, quando os alunos se encontravam a frequentar estudos de mestrado. Ou seja, ao compararem-se os alunos principiantes no ensino superior com os que estavam prestes a finalizá-lo (antigo 4º e 5º anos de estudo) não se registavam diferenças significativas a nível da autodireção da aprendizagem. Só comparando os primeiros com os estudantes a frequentar cursos de mestrado é que emergiam tais diferenças. Uma hipotética razão para este resultado prende-se com o facto da sofisticação epistemológica das crenças dos estudantes se revelar um processo de lento desenvolvimento, como têm evidenciado diversos estudos de âmbito internacional, sobretudo de natureza quantitativa (King & Kitchener, 2004; Baxter-Magolda, 2004; Oliveira, 2006, 2007). Em termos qualitativos, Saljo (1979, cit. por Oliveira, 1998) foi pioneiro a identificar diferentes concepções acerca da aprendizagem em estudantes do ensino superior, encontrando das mais simplistas às mais sofisticadas. No primeiro caso, verificou que os alunos tendiam a conceber a aprendizagem como aumento de conhecimento, descrevendo-a em termos vagos, enquanto em termos de concepções mais avançadas, os estudantes entendiam a aprendizagem fundamentalmente como um processo interpretativo destinado a compreender a realidade. Assim, as concepções mais simplistas refletiam a convicção de que o conhecimento tem uma existência externa ao sujeito, “enquanto as últimas, bastante diferentes, assentavam na ideia de que o conhecimento se constrói, através da abstração de significados e do estabelecimento de relações” (Oliveira, 1998, p. 572).

Contribuindo para explicar a lenta evolução da autonomia na aprendizagem, vários autores têm apontado a natureza das práticas pedagógicas, ainda excessivamente centradas no ensino transmissivo (Khem, 2011; Moreira, 2012; Oliveira, 2012; Veiga & Amaral, 2009), apesar dos normativos acentuarem sobremaneira que a “questão central no Processo de Bolonha é a da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências” (DL n° 74/2006, p. 2243). Neste mesmo sentido apontou um estudo de grande dimensão realizado por Vieira et al. (2002), o qual envolveu alunos (n=684) e professores (n=165), onde se concluiu que a autodireção, enquanto “a ação pedagógica que desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, autoavaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de autoestima e autoconfiança” (p. 32), é o princípio pedagógico menos presente no ensino superior.

Assim, a necessidade de compreender como se desenvolve, efetivamente, a autodireção ou autonomia na aprendizagem desde a entrada no ensino superior até à finalização do curso, revelou-se, pois, um imperativo de investigação - imperativo tanto mais importante, quanto à luz da Reforma de Bolonha a necessidade de elevar a autonomia dos alunos se tornou uma exigência contemplada explicitamente nos normativos, como vimos anteriormente. Na verdade,

a grande maioria das investigações tem-se baseado em estudos transversais, tornando-se premente, por essa razão, a necessidade de conduzir investigações de natureza longitudinal com o objetivo de se poderem inferir verdadeiras relações de desenvolvimento. Neste sentido, iniciámos o seguimento de um grupo de alunos, desde a sua entrada na universidade, em 2004, até à conclusão do curso, em 2009, e é destes cinco anos que dá conta o presente trabalho de investigação.

Metodologia

Amostra

Este estudo foi iniciado em Outubro de 2004, com 67 alunos que encetavam os estudos superiores na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sendo 8.9% do sexo masculino e 91.1% do sexo feminino. As suas idades estavam compreendidas entre os 17 e os 36 anos ($M=19.46$). Apenas 3.6% apresentavam o estatuto de trabalhadores estudantes e 98.2% eram solteiros. A média de candidatura referida situou-se em 14.58. A segunda medição ocorreu entre Julho e Setembro de 2006, quando a maioria dos alunos se encontrava a concluir o segundo ano, tendo respondido 56 deles. A média das disciplinas realizadas até esse momento era de 13.28. A terceira medição teve lugar entre Julho e Novembro de 2009, na altura em que os participantes no estudo se encontravam a concluir o mestrado (depois da adequação do curso a Bolonha, a qual ocorreu no ano lectivo de 2007/2008). Voltaram a responder 48 alunos, sendo a sua média de curso de 14.96.

Procedimento

Na altura da primeira medição todos os alunos responderam aos questionários em contexto de sala de aula, depois da investigadora principal ter apresentado os objetivos e natureza do estudo, bem como assegurado a confidencialidade de toda a informação a ser recolhida. As duas recolhas de dados posteriores ocorreram através do envio dos questionários por correio normal para os endereços recolhidos na altura da primeira medição. Nos casos em que não se obteve resposta no prazo de um mês, procurou-se o contacto telefónico ou o reenvio do questionário a solicitar a continuação da colaboração no estudo.

Instrumentos

Para a recolha dos dados foi utilizada a *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), da autoria de Guglielmino (1977), já com estudos de validação no nosso país (Oliveira & Simões, 2002; Oliveira, 2005). É um inventário de autorresposta constituído por 58 *itens*, que avalia até que ponto os indivíduos percebem ter atitudes e aptidões que os predispõem para autodirigir a aprendizagem (Guglielmino, 1996). Trata-se de um dos instrumentos mais utilizados, internacionalmente, no domínio da aprendizagem autodirigida. Pontua-se numa escala de Likert, com cinco níveis, podendo os seus resultados variar entre 58 (valor mínimo) e 290 (valor máximo). Quanto mais elevada for a pontuação, maior a prontidão do sujeito para exercer autodirecção na aprendizagem. Nos estudos portugueses revelou um coeficiente *alpha* de Cronbachde .91. Relativamente às concepções dos estudantes acerca da aprendizagem, para deixar emergir livremente a sua perspetiva, foi colocada a seguinte questão aberta: “O que significa, do seu ponto de vista, aprender?”

Resultados

De seguida apresentamos, na tabela 1, as estatísticas descritivas relativas à evolução dos valores médios da autodiretividade na aprendizagem, da primeira para a terceira medição. A partir da análise da tabela verifica-se que só há aumento da autodiretividade do segundo para o terceiro momento de avaliação, uma vez que da primeira para a segunda observação o valor médio apresenta um recuo ligeiro, evidenciando-se uma evolução de natureza quadrática, como se pode ver no gráfico 1.

Tabela1. Estatísticas descritivas da SDLRS nos três tempos de avaliação

SDLRS	1ª medição	2ª medição	3ª medição
Média	211.07	210.25	217.69
Desvio padrão	19.42	19.74	18.09
Mínimo	170	172	174
Máximo	256	248	255

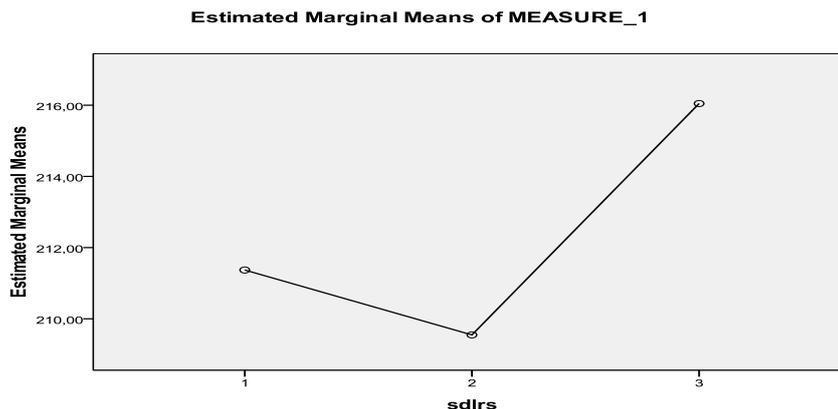


Gráfico 1. Evolução dos valores da autodireção da aprendizagem ao longo das três observações

A tabela 2 apresenta os dados evolutivos da autodireção da aprendizagem, através da ANOVA para medidas repetidas, comparando-se os três momentos de avaliação. Não tendo sido encontrados problemas de esfericidade (Mauchly $W_{(2)}=.951$; $p=.361$), constata-se que a mudança é efetivamente significativa ($p=.031$). Contudo, os testes *post hoc* revelam que a diferença significativa ocorre apenas entre as médias da segunda e terceira medições.

Tabela 2. Estatística F (ANOVA para medidas repetidas)

Instrumento	N	F	gl	p	η^2 parcial
SDLRS	47	3.608	(2,84)	.031	.079

No que respeita à sofisticação epistemológica, após a submissão das respostas dos alunos à análise de conteúdo, ao longo dos cinco anos de estudos, e tendo como referência as cinco categorias propostas por Saljo (1979, cit. por Oliveira, 1998), verificou-se que as concepções mais simplistas continuam a verificar-se em grande número nas duas últimas medições, apesar de terem diminuído relativamente ao momento de entrada no ensino superior (primeira observação). Contudo, como evidencia a tabela 3, aumentou o número de alunos com concepções mais sofisticadas, sendo mais frequente o número de respostas que concebem a aprendizagem como *abstração de significado* (3, 2 e 8), em que o conhecimento é visto como uma realidade a construir e como *processo interpretativo* (5, 3 e 6) destinado a compreender a realidade (tabela 3).

Tabela 3. Indicadores de sofisticação epistemológica, obtidos a partir da análise de conteúdo à questão aberta.

Tipo		1ª medição (N=67)	2º medição (N=56)	3ª medição (N=48)
A	Aumento de conhecimento	41	21	21
B	Memorização	7	5	1
C	Aquisição de conhecimentos para aplicação prática	10	12	10
D	Abstração de significado	3	2	8
E	Processo interpretativo	5	3	6
S/R	SemResposta	3	26	23

A título ilustrativo, como resposta de tipo A (aprender é aumentar conhecimento), apresentamos a seguinte observação, registada por um estudante aquando da primeira medição:

“Aprender é a predisposição para adquirir novos conhecimentos”.

Como resposta de tipo B (aprender é memorizar) pode evidenciar-se a seguinte, igualmente proveniente de um estudante na primeira observação:

“Aprender significa reter, interiorizar, ‘absorver’”

No que respeita à visão da aprendizagem como aquisição de conhecimentos para aplicação prática (tipo C), consideramos o seguinte exemplo, vindo da segunda observação:

“Aprender significa a utilização de métodos ou técnicas e também do saber e aplicá-lo ao quotidiano e vida futura”.

Quanto a respostas representativas de abstração de significado (tipo D), encontrámos, a nível da terceira observação, a seguinte:

“Aprender é, antes de tudo, agir e construir os próprios conhecimentos”.

Por fim, relativamente a respostas que traduzam a aprendizagem como processo interpretativo (tipo E), registámos a seguinte, igualmente proveniente da terceira medição:

“A aprendizagem está inteiramente ligada ao conceito do conhecimento. Nós conhecemos algo porque aprendemos o que esse algo significa”.

Discussão e conclusões

Os resultados obtidos neste estudo longitudinal, a nível da autodireção da aprendizagem, muito embora sejam provenientes de uma amostra relativamente reduzida, apresentam uma convergência notável com os que haviam sido observados, através do estudo transversal de Oliveira (2005) com um número significativamente maior de estudantes. Com efeito, só se constata uma diferença significativa, favorecedora da autonomia na aprendizagem dos alunos, quando se comparavam anos muito afastados entre si (1º e 4º ou 1º e 5º). De igual modo, as três medições do estudo longitudinal revelam a inexistência de mudança nos dois primeiros anos de estudo no ensino superior e uma melhoria efetivamente substancial do fim do segundo até à conclusão do curso, após cinco anos de estudos ($F=3.608$, $p=.031$). Ou seja, é fundamentalmente a nível dos estudos de mestrado que a autonomia na aprendizagem parece desenvolver-se, não se verificando qualquer evolução importante nos dois primeiros anos. Através das respostas à questão aberta, entre a primeira e a segunda medição, em consonância com os dados quantitativos, verifica-se um padrão de respostas muito idêntico, com a única exceção da diminuição da categoria mais elementar de todas (aprender significa aumentar os conhecimentos). Porém, note-se que, em comparação com as restantes categorias o seu número é bastante superior (21). Da segunda para a terceira observação, embora a categoria mais simplista se mantenha com um elevado número de respostas (21), significando que para diversos alunos a evolução das concepções sobre a aprendizagem não se fez ou ocorreu de modo muito incipiente, as categorias com concepções mais sofisticadas tornam-se mais frequentes.

Os resultados obtidos estão de acordo com o modelo explicativo da autodireção na aprendizagem de Oliveira e Simões (2006), em que as crenças epistemológicas constituem um factor influenciador da autodireção. Tendo em conta que a sofisticação epistemológica não revelou ter ocorrido nos dois primeiros anos de estudos, igualmente não se verificou uma melhoria da autodireção durante esse período.

Perante estes resultados, podemos interrogar-nos até que ponto se trata de capacidades fortemente resistentes à mudança, ou de que forma são os próprios contextos educativos que contribuem para esse lento desenvolvimento. Embora não tenhamos respostas certas, é de notar que, de uma forma geral, nos anos mais avançados do curso de Ciências da Educação o número de trabalhos de grupo ou individuais, implicando planificações de cursos de ação para diversas situações e contextos de educação/formação, apelando à iniciativa, à proatividade, à autorreflexão e à necessidade de gerir a complexidade, aumenta expressivamente. Por outro lado, tendo em conta que no último ano do curso (mestrado) os alunos realizam o estágio curricular em contextos de trabalho real, defrontando-se com numerosos problemas a resolver,

diversas soluções a construir, e com a necessidade de lidar com a incerteza e a complexidade, geram-se condições propícias ao desenvolvimento substancial da autonomia e do pensamento crítico (Oliveira et al., 2009). A necessidade dos processos pedagógicos se afastarem da abordagem transmissiva e de promoverem, desde o início, a facilitação de discussões, o trabalho em equipa sobre problemas ou situações reais, a aplicação das aprendizagens, o trabalho de projeto, ou o pensamento crítico, colhe apoio nos dados da presente investigação. Se se pretender ir ao encontro das orientações de Bolonha, neste âmbito, é necessário mudar, efetivamente, as práticas pedagógicas, promovendo-se desde momentos mais precoces, e de forma deliberada, regular e incisiva a autonomia na aprendizagem, como têm sublinhado tantos autores (e.g, Baxter-Magolda, 2004; Bain, 2004; Fink, 2003; Oliveira, 2012; Monteiro, 2012).

Sem dúvida que os resultados obtidos apresentam várias limitações que precisam ser superadas para que se possa saber mais sobre como promover a autodireção na aprendizagem. Em primeiro lugar, é importante compreender a evolução desta capacidade num plano mais abrangente, incluindo mais alunos e cursos, para se poder verificar se o mesmo padrão é reencontrado. Por outro lado, é necessário conhecer bem as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para as articular com a evolução da capacidade para a autodireção nos mesmos estudos. Precisamos ainda de dispor de melhores instrumentos de avaliação, particularmente no que respeita às concepções epistemológicas, pois os que têm sido utilizados em investigações anteriores apresentam algumas insuficiências (Oliveira, 2005, 2006). Terminamos com a convicção de que um dos objetivos mais nobres da educação na sociedade de aprendizagem é encorajar e ajudar os alunos a desenvolverem a sua capacidade de autodireção da aprendizagem que, para além de estar associada a maior autoconfiança, pressupõe em boa parte o desenvolvimento do pensamento reflexivo ou as crenças epistemológicas dos estudantes.

Referências bibliográficas

- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carré, P. (2002). Après tant d'années ... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. In P. Carré, A. Moisan, *La formation autodirigée: Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 19-31). Paris: L'Harmattan.

- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. *Dissertation Abstracts International*, 38, 11A, p. 6467 (University Microfilms No.AAC78-06004).
- Guglielmino, L. M. (1996). An examination of self-directed learning readiness and selected demographic variables of top female executives. In H. B. Long & Associates, *Current developments in self-directed learning* (pp. 11-22). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Kehm, B. (2010). Quality in European higher education: The influence of the Bologna process. *Change: The Magazine of Higher Education*, Philadelphia, 42(3), 40-46.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18.
- Moreira, J. A. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida (Orgs), *Educação Online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 27-44). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Oliveira A. L. (2012). O ensino superior no contexto da reforma de Bolonha. In N. Baldin & C. Albuquerque (Orgs), *Conhecimento e responsabilidade: As (re)configurações do saber, da educação e da ação na contemporaneidade*. Brasília: Editora LiberLivro (no prelo).
- Oliveira, A. L. (1998). Aprender a aprender: Para uma construção contínua do saber e do sujeito que o elabora. In NAIE (Org.), *Ensaio em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 567-579). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Oliveira, A. L. (2007). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: Uma revisão de modelos teóricos. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 217-246). Coimbra: Edições Almedina.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2002). A SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) e o OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory): Dois instrumentos de medida das habilidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem. In M. Fernandes et al.

(Orgs.), Actas do 5º Congresso da SPCE *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação* (pp. 489-497). Lisboa: Edições Colibri, SPCE.

- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2006). A study of the impact of socio-demographic and psychological variables on the self-directedness of higher education students. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1), 1-12.
- Oliveira, A. L., Vieira, C. M. C., Alcoforado, L., & Ferreira, J. A. (2009). Vivências e percepções do estágio curricular em Educação de Adultos: A perspetiva dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 205-224.
- Oliveira, A. L., Silva, J. T., Guglielmino, L., & Guglielmino, P. (2010). A cross-cultural study of self-directed learning readiness, performance, creativity, and problem solving in a sample from Portugal. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7(1), 45-59.
- Oliveira, A., L. (2006). Estudo de adaptação do Questionário Epistemológico de Schommer (SEQ) para estudantes universitários portugueses. *Psicologia e Educação*, 5(1), 133-145.
- Straka, G. A. (2002). Construire une théorie pluri-dimensionnelle de l'apprentissage autodirigé. In P. Carré, A. Moisan, *La formation autodirigée: Aspects psychologiques et pédagogiques* (pp. 101-116). Paris: L'Harmattan.
- Veiga, A., & Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57, 57-69.
- Vieira F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J. L., Moreira, M. A., Melo, M. C., & Albuquerque, P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2009). Pedagogy for autonomy and teacher education – Putting teachers centre stage. In F. Vieira (Ed.), *Struggling for autonomy in language education – Reflecting, acting, and being* (pp. 15-37). Frankfurt am Main: Peter Lang.

1.2.3.

Título:

Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise das competências didático-pedagógicas dos docentes

Autor/a (es/as):

Chaves, Manuel Carlos [Escola Superior de Enfermagem de Coimbra]

Pinheiro, Maria do Rosário Moura [Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]

Resumo:

Com o Processo de Bolonha ampliaram-se definitivamente as funções docentes, sendo clara a necessidade de investimento no planeamento, gestão, avaliação, revisão e melhoria constante dos desempenhos didático-pedagógicas, incluindo a assessoria e apoio aos estudantes, a coordenação da docência com outros colegas, a preparação de materiais didáticos, o desenvolvimento e a supervisão de atividades de aprendizagem em distintos ambientes.

Neste estudo apresenta-se o Questionário de Opinião das Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES) (Chaves e Pinheiro, 2007, 2011). Um instrumento que, sendo uma operacionalização do código pedagógico proposto por Zabalza (2003), teve como intenção a análise do pensamento dos professores de 2 escolas de enfermagem na ação das suas vivências didático-pedagógicas em contexto. Em análise esteve o carácter presente ou ausente dos aspetos didático/pedagógicos e o respetivo grau de importância atribuído. A investigação empírica desenvolvida insere-se no quadro de um estudo exploratório de natureza quantitativa.

Os resultados evidenciam que as dimensões mais valorizadas pelos docentes dizem respeito ao Apoio aos estudantes, Coordenação com os colegas, Avaliação e a utilização de Novas tecnologias. Os aspetos didático-pedagógicos considerados mais ausentes são a Interação docente/docente ou docente/estudante. Estes e outros resultados reforçam a ideia de que as dimensões operacionalizadas são abrangentes e definidoras da qualidade da pedagogia no ensino superior, permitindo-nos perspetivar este questionário como um vantajoso instrumento de autoavaliação das práticas e situações didático-pedagógicas.

Trata-se de um contributo, a partir de um questionário e respetiva checklist de autoavaliação, para a reflexão acerca das práticas didático-pedagógicas, fundamental para gerar ciclos de melhoria da eficácia e satisfação pessoal e coletiva no que respeita à promoção da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Refletir sobre o trabalho didático-pedagógico feito e perspetivar o trabalho que ainda há a desenvolver e um acessível caminho para a melhoria na tomada de decisão didático-pedagógica.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Competências didático-pedagógicas; qualidade do ensino-aprendizagem.

Pedagogia no Ensino Superior

O ensino superior deve desempenhar um papel de especial relevo no desafio global da construção da nova sociedade baseada no conhecimento (Simão, Santos e Costa, 2003). Este desempenho deve ter especial atenção aos parâmetros em que se baseia, como a cidadania, a cultura, a ciência, a inovação, a qualidade e a competitividade.

Os governos e as instituições são mais eficientes quando a sociedade civil apresenta um nível de elevada participação na vida coletiva, de modo que se desenvolvam fatores elevados de cooperação, baseados na tolerância, na confiança e no mérito, orientados para o desenvolvimento social, económico, cultural e científico. Nesta linha de pensamento, “(...) o capital social, a inteligência, é sem dúvida, a fonte geradora do sucesso na sociedade do conhecimento e, simultaneamente, o agente determinante do progresso das instituições que a compõem” (Simão, Santos e Costa, 2003, p.40).

Alguns autores afirmam que o ensino superior experimentou, nos últimos vinte e cinco anos, as mudanças mais importantes que teve ao longo da sua história. Zabalza (2002) consubstancia esta ideia, lembrando que na década de setenta não existia uma forte pressão pelo emprego e que as prioridades dos professores eram construídas à margem dessa obsessão. Era então possível estudar e interessar-se por algo nem sempre ligado à vida profissional. Os cursos eram mais generalistas, permitindo que os estudantes tivessem uma visão mais alargada do mundo.

De acordo com Brew (1995, cit. por Zabalza, 2004b, p.122), a progressiva massificação e a consequente heterogeneização dos estudantes foi seguida de um decréscimo nos investimentos financeiros, motivo pelo qual as instituições e os professores se viram obrigados a responder a novos compromissos sem poder contar com os recursos necessários para fazê-lo. Uma consequência negativa, conforme refere o autor, foi a indiferença em relação à formação para a docência, isto é, os aspetos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos tiveram pouca atenção (coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como o tempo parcial, formação em contexto de trabalho, etc.). A internacionalização dos estudos superiores e das expectativas de mobilidade no trabalho é destacada pelo autor. Estas modificações são abrangentes e afetam dimensões de grande importância no funcionamento institucional das universidades e das instituições de ensino superior.

Segundo Zabalza (2004b), a universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e económico dos países, submetendo-se às mesmas regras políticas e económicas dos demais recursos. Este recurso, segundo o autor, está submetido às mesmas incertezas de âmbito político, económico ou cultural que afetam qualquer uma das realidades e instituições sociais com as quais se relaciona ou nas quais se integra como mais um subsistema como a saúde, a função pública ou instituições culturais.

Na nossa opinião, o Processo de Bolonha, imponente e irreversível vem responder uniformizadamente ao que de mais atual se conhece sobre a arte de ensinar, revolucionando as práticas em uso “desprivatizando” mas revalorizando a prática docente, entrando e tocando de forma expressiva no núcleo do processo formativo, isto é, como é que os professores ensinam e

os estudantes aprendem. Importante e talvez menos propagado, o objetivo da redução do número de abandonos e a dinamização da vinculação ao mundo do trabalho. A garantia e controlo da qualidade e acreditação do ensino e das instituições e também o efeito humanista que terá a mobilidade de estudantes e professores pretendem-se como alcançáveis com a concretização do Processo de Bolonha.

A grande inovação e desafio, segundo Zabalza (2000), prende-se com a passagem da função docente de ensinar para a função docente de fazer aprender. Esta transformação pressupõe docentes com uma dupla competência: uma competência científica (possuidores de conhecimentos fidedignos no âmbito do que ensinam) e uma competência pedagógica (como pessoas comprometidas com a formação e aprendizagem dos seus estudantes).

Na sua visão humanista, Bolonha faz destacar a competência relacional e humana. Os docentes ensinam muito mais do que conteúdos disciplinares, uma vez que são eles próprios objeto de aprendizagem pelos estudantes. Devem, pois, os docentes, assegurar, fortalecendo, uma imagem de credibilidade da instituição escolar de pertença e do ensino em geral, pela qualidade científica, pela qualidade pedagógica e também pela qualidade humana. Este elemento é fundamental para a consolidação de uma cidadania transnacional indispensável e desejável.

Na mesma linha de pensamento, a formação tem de ser centrada no aluno, menos centrada na transmissão de conhecimentos e orientada para a resolução de problemas e na formulação de projetos, utilizando os instrumentos disponíveis – multimédia, internet, informática, biblioteca, etc. (Gonçalves, 2005a; Zabalza, 2004a). O ensino centrado mais do lado da aprendizagem, do lado do aluno, subentende recursos pedagógicos consistentes atualizados, recursos humanos e financeiros para os quais os países signatários têm de dar resposta.

No momento atual, refletir e investigar sobre o ensino superior “(...) onde ele deve primar pela exigência e rigor (...)” (Reimão, 2001, p.243) pressupõe docentes como elemento mais importante para levar à prática uma sociedade de aprendizagem democraticamente justa. Como refere Zabalza (2000, p.14), “(...) o bom ensino não é um processo linear”. Nesta linha de pensamento, os docentes têm de desempenhar papéis mais complexos, para que realcem a criatividade, a curiosidade intelectual, a saúde emocional e o sentido de cidadania dos estudantes, como refere Day (2006).

Uma proposta de análise e autoavaliação das práticas pedagógicas no ensino superior

Apresentamos o código pedagógico proposto por Zabalza (2003). São dez dimensões substanciais da docência, ou seja, um conjunto de condições e reptos para uma docência de qualidade no ensino superior. Estamos certos que a missão formativa de cada instituição de

ensino superior se concretiza e operacionaliza pela sua oferta curricular. As dez dimensões revelam-nos o pensamento do professor sobre o seu desempenho abrangendo toda a atividade docente desde a planificação das atividades docentes até à necessária revisão do processo realizado, passando pela metodologia, materiais de apoio, novas tecnologias, apoio aos estudantes, avaliação, coordenação com os colegas, gestão dos espaços e seleção e apresentação dos conteúdos.

O bom ensino exige o domínio de diversas competências docentes que Zabalza pretende elencar em dez dimensões de qualidade. Estas dimensões e não outras, na nossa opinião, surgem pelo facto de estarem intimamente relacionadas com a qualidade institucional, logo resultante do desempenho individual de cada docente e, por outro lado, permitem orientação para um desempenho docente que se quer de acordo com os pressupostos didático-pedagógicos decorrentes do Processo de Bolonha, isto é, destacando a aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares e a melhor forma de o conseguir junto dos estudantes.

Apresentamos no Quadro 1, os elementos-chave que constituem as dez dimensões de qualidade que por sua vez orientaram a elaboração dos itens que integram o instrumento de investigação (Questionário de Opinião das Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior – QOVPDES) (Chaves e Pinheiro, 2007).

Quadro 1 – Elementos-chave das 10 dimensões de qualidade do ensino superior enunciados pelo código pedagógico de Miguel Zabalza (2003).

Subescalas do QOVPDES	Descrição
Planificação	Pôr em prática determinações legais, estabelecer os conteúdos, construir o manual e a didática da unidade curricular.
Espaços	Controlar os espaços e condições ambientais em que se desenvolve a docência como potenciador do impacto formativo.
Seleção e apresentação de conteúdos	Selecionar, sequenciar, estruturar e apresentar adequadamente os conteúdos científicos. Apresentação de um mapa relevo com eixos conceptuais e estruturais da unidade curricular.
Materiais de apoio à aprendizagem	Orientar indiretamente a aprendizagem através de materiais, oferecendo sugestões sobre a melhor forma de abordar os conteúdos da unidade curricular.
Metodologia	Definir as linhas matriciais transversais aos distintos métodos que configuram o nosso estilo de ensino, destacando a dependência e independência das atividades, o apoio e a exigência e a aproximação extensiva ou intensiva dos conteúdos disciplinares.
Novas tecnologias	Manipular a informação e a comunicação com fins didáticos, constituindo um valor acrescido para além do aspeto gráfico e de suporte.
Apoio aos estudantes	Ter presente no encontro formativo o propósito de provocar mudança de conhecimentos, condutas e sentimentos.
Avaliação	Retornar atempadamente a informação ao estudante, para que este compreenda como foi e pode melhorar o seu desempenho.

Não se aplica	Globalmente Ausente GA	Globalmente Presente GP	Nas práticas e situações de ensino/aprendizagem que promovo, no contexto do curso e da unidade curricular que lecciono, considero:	Grau de Importância da prática ou situação			
				Muito Pouco Importante	Pouco Importante	Moderadamente Importante	Bastante Importante
Exemplo de Item e respectivas escalas de resposta							
1	GA	GP	A estrutura completa do programa: contextualização, conteúdos, métodos de ensino, avaliação e bibliografia	Muito Pouco Importante	Pouco Importante e	Moderadamente Importante	Bastante Importante
Coordenação com os colegas			Trabalhar em conjunto num contexto institucional, equilibrando as suas qualidades pessoais e a sua pertença ao grupo, desenvolvendo projetos integrados institucionalmente.				
Revisão do processo			Reajustar e sistematizar ao nível institucional, núcleo ou departamento e de cada docente, promovendo uma cultura de avaliação, fundamentação e documentação do trabalho desenvolvido.				

A investigação empírica foi desenvolvida utilizando um grupo de 58 docentes de enfermagem. Para esta investigação foi construído para o efeito, um Questionário de Opinião das Práticas e Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES), com o objetivo de proporcionar em contexto de trabalho docente, isto é, em plena vivência pedagógica, aos intervenientes, os docentes, uma autoavaliação do seu desempenho condicionada por fatores diversos e, simultaneamente identificar necessidades de formação através da Checklist de Autoavaliação das Práticas Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (CAPPES) (Chaves, 2007).

Pretendendo elaborar um instrumento de avaliação associámos aos 100 itens propostos duas escalas de resposta, conforme apresentado na Quadro 2.

Quadro 2 – Exemplo de item e respetivas escalas de resposta do Questionário de Opinião das Práticas e Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES)

Assim, cada item deve ser respondido segundo duas escalas, uma de ausência e presença (situada à esquerda do item) e uma outra de importância da prática ou situação atribuída pelo docente (situada à direita do item)

Para responder ao QOVPDES, cada professor tem que selecionar uma unidade curricular e responder tendo em conta exclusivamente as atividades que nela desenvolve. À esquerda, se a atividade referida pelo item está ou não presente na sua vivência pedagógica ou se não se aplica à unidade curricular previamente selecionada, e à direita se considera essa atividade muito pouco importante ou pelo contrário bastante importante, independentemente se a atividade está ou não presente na prática ou situação que promove, no contexto do curso e da unidade curricular que lecciona.

Num primeiro momento, efetuou-se a análise descritiva de todas as variáveis em estudo. Foram calculadas médias e desvios padrões no caso das variáveis numéricas e frequências e percentagens para as variáveis categoriais (Reis, 2001).

Sempre que se pretendeu verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis ou grupos recorreu-se a procedimentos de estatística inferencial, tendo sido aceite como diferenças significativas aquelas que possuíam um valor de probabilidade associado de pelo menos (.05) (Howell, 2007). Quando se pretendia averiguar acerca das diferenças médias entre dois grupos, relativamente a uma variável numérica, optou-se pelo teste t de Student (design não relacionado) (Howell, 2007; Pestana & Gageiro, 2003).

Nos casos em que os cruzamentos assumiam uma variável independente com mais de duas categorias e uma variável dependente numérica, foram efetuadas análises da variância, unifactorial (ANOVA). Na análise da relação de associação entre duas variáveis numéricas, calculou-se o índice de correlação de Pearson (Howell, 2007).

O Quadro 3 apresenta uma visão de conjunto destacando em simultâneo os itens mais valorizados pelos docentes como Globalmente Presente e Importante (GPI) considerados “Pontos Fortes”; Globalmente Ausente mas Importante (GAI) considerados “Pontos Fracos” e Globalmente Ausente e Pouco Importante (GAPI) considerados “Pontos muito Fracos”. Os valores referidos neste quadro foram calculados sempre em função do número total dos docentes respondentes (n=58), independentemente dos valores de não resposta. Apesar de realizado este cálculo para todos os itens, no Quadro 3, apenas são apresentados os dez aspetos didático-pedagógicos mais presentes e importantes (GPI), os dez aspetos mais ausentes e importantes (GAI) e os dez aspetos mais ausentes e pouco importantes (GAPI). A leitura deste quadro permite hierarquizar a presença/ausência e o grau de importância dos itens compreendendo, agora, as dimensões a que pertencem. Neste sentido, será possível visualizar as dimensões mais fortemente presentes e valorizadas e as que, estando ausentes, são distintamente valorizadas ou desvalorizadas. Tendo por base o Quadro 3, é possível verificar que são seis as dimensões a que pertencem os dez itens expostos como mais globalmente presentes e importantes (GPI); a dimensão Planificação é representada por três itens, as dimensões Apoio aos estudantes e Seleção e Apresentação de conteúdos por dois itens e a dimensão Novas tecnologias por um item. Importa referir que mesmo os docentes que consideram estes aspetos didático-pedagógicos como globalmente ausentes, os consideram também importantes (GAI).

Analisando o 2º grupo dos dez aspetos didático-pedagógicos expostos no quadro, os globalmente considerados ausentes e importantes (GAI), verifica-se que as dimensões patentes são apenas duas; a dimensão Revisão do processo referida em seis itens e a dimensão Coordenação com os colegas com quatro itens. Salienta-se que, os aspetos didático-pedagógicos referidos neste grupo, apesar de serem

referenciados como ausentes pelos docentes, estes reconhecem-lhe importância. Esta importância é reforçada pelos valores da coluna dos aspetos considerados importantes e presentes (GPI).

Mais heterogénea em termos de dimensões, é a listagem dos dez itens mais vezes referidos como ausentes e pouco importantes (GAPI). Apesar destes aspetos didático-pedagógicos serem frequentemente referidos como pouco importantes e ausentes, um número mais elevado de docentes considera-os importantes independentemente de estes estarem ausentes (GAI) ou presentes (GPI) nas suas atividades letivas.

Quadro 3 – Percentagem de respostas dos docentes (N=58) relativas aos aspetos didático-pedagógicos referidos como Globalmente Presente e Importante (GPI); Globalmente Ausente mas Importante (GAI) e Globalmente Ausente e Pouco Importante (GAPI).

Item	Dimensão	Globalmente		
		Presente	Ausente	
		Importante GPI (%)	Importante GAI	Pouco Importante GAPI
1. A estrutura completa do programa: contextualização, conteúdos, métodos de ensino, avaliação e bibliografia	Planificação	91.3	-	-
45. A acessibilidade e cordialidade no relacionamento com os alunos	Metodologia	89.6	-	-
61. A sensibilidade para com os estudantes, colocando-nos no seu lugar e procurando compreender as suas solicitações	Apoio aos Estudantes	89.6	-	-
72. A coerência entre a nossa atuação didática (objetivos, métodos e estilo) e a avaliação	Avaliação	87.9	-	-
2. A coerência entre o programa da unidade curricular e o projeto formativo da instituição e da profissão	Planificação	89.6	1.7	-
29. A introdução de perguntas, exercícios, diálogos e/ou debates para potenciar um feedback fluido e contínuo	Selec. Apres. Conteúdos	86.2	3.4	-
66. A existência de um clima relacional caloroso nas nossas aulas ou atividades formativas	Apoio aos Estudantes	86.2	1.7	-
7. A inclusão no programa de referências bibliográficas e fontes de informação úteis para as aprendizagens	Planificação	84.4	5.1	-
51. O equipamento disponível é atualizado e pertinente às aprendizagens	Novas Tecnologias	84.4	3.4	-
23. A diferença entre conceitos básicos/fundamentais e complementares	Selec. Apres. Conteúdos	82.7	1.7	-
98. O registo das atividades não académicas desenvolvidas na sua instituição, a sua pertinência e êxito	Revisão do Processo	34.4	44.8	6.8
94. O conjunto de dados explícitos sobre os resultados das atividades de cooperação, local, nacional e internacional	Revisão do Processo	32.7	44.8	3.4
93. O conjunto de dados sobre resultados obtidos em processos de intercâmbio entre instituições	Revisão do Processo	36.2	44.8	1.7
96. Os dados sobre a satisfação dos docentes do desenvolvimento do curso, horários, carga letiva, recursos, coordenação etc.	Revisão do Processo	44.8	43.1	-
91. A realização de um diagrama de resultados dos alunos em cada uma das disciplinas do curso	Revisão do Processo	32.7	43.1	5.1
84. A elaboração partilhada de materiais (documentos, manuais, textos, dossiers etc.) entre várias disciplinas ou atividades	Coordenação com Colegas	34.4	43.1	1.7
89. A participação em atividades de tutoria e apoio entre colegas (por exemplo: observação de aulas, revisão conjunta de materiais, etc.)	Coordenação com Colegas	37.9	41.3	1.7
85. A participação em experiências ou atividades conjuntas para inovar: trabalhos, visitas, conferências etc.	Coordenação com Colegas	39.6	37.9	-
83. A planificação partilhada com as outras unidades curriculares contribuindo para a interdisciplinaridade	Coordenação com Colegas	43.1	37.9	-
99. Os dados sobre a imagem pública da sua instituição, núcleo ou departamento	Revisão do Processo	46.5	32.7	3.4
25. A inclusão de temas opcionais no programa da unidade curricular	Selec. Apres. Conteúdos	29.3	17.2	17.2

74. A utilização de fórmulas inovadoras de avaliação	Avaliação	46.5	25.8	12.0
46. A participação dos estudantes na definição da metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação	Metodologia	44.8	31.0	10.3
79. A utilização de novas tecnologias no processo de avaliação	Avaliação	34.4	27.5	10.3
8. O sentido estético e a originalidade da apresentação do programa	Planificação	50.0	15.5	8.6
11. O equilíbrio entre estruturas móveis, semimóveis e fixas no espaço físico	Espaços	43.1	13.7	8.6
20. A adequação do simbolismo do espaço às atividades pedagógicas	Espaços	53.4	5.1	8.6
47. A implicação dos estudantes nas diversas atividades curriculares, inclusive na apresentação dos conteúdos	Metodologia	53.8	12.0	8.6
71. A separação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa das aprendizagens	Avaliação	51.7	13.7	8.6
31. A existência de material específico de apoio aos estudantes (por exemplo um guião de disciplina) diferente do programa da unidade curricular	Mat. Apoio à Aprendizagem.	55.1	18.9	6.8

Legenda: GPI – Aspecto didático-pedagógico considerado Globalmente Presente e Importante; GAI – Aspecto didático-pedagógico considerado Globalmente Ausente e Importante; GAPI – Aspecto didático-pedagógico considerado Globalmente Ausente e Pouco Importante.

O Quadro 4 apresenta os valores de alfa de Cronbach, a média e o desvio-padrão de cada subescala do QOVPDES. Para a obtenção dos índices médios somaram-se os valores referentes aos níveis de importância (1 a 4 pontos), independentemente de essas características estarem presentes, ausentes ou não se aplicarem. Uma vez que em duas dimensões passámos a possuir nove itens, seria mais facilmente compreendida a comparação entre variáveis que possuíssem a mesma escala. Com o intuito de poder realizar análises gráficas comparativas optámos por calcular o score médio para cada subescala, ou seja, somar as pontuações de cada item (1 a 4 pontos) e dividir pelo número de itens válidos para essa subescala.

Na realização deste somatório teríamos de assumir que estávamos perante um indicador da importância atribuída a um conjunto de características que podem ser compreendidas como fatores de qualidade no Ensino Superior. Neste sentido, seria relevante analisar previamente se estes itens poderiam ser somados, ou seja, se todos contribuíam positivamente para uma mesma medida.

Quadro 4 – Valores de alfa de Cronbach, a média e o desvio-padrão de cada subescala do QOVPDES

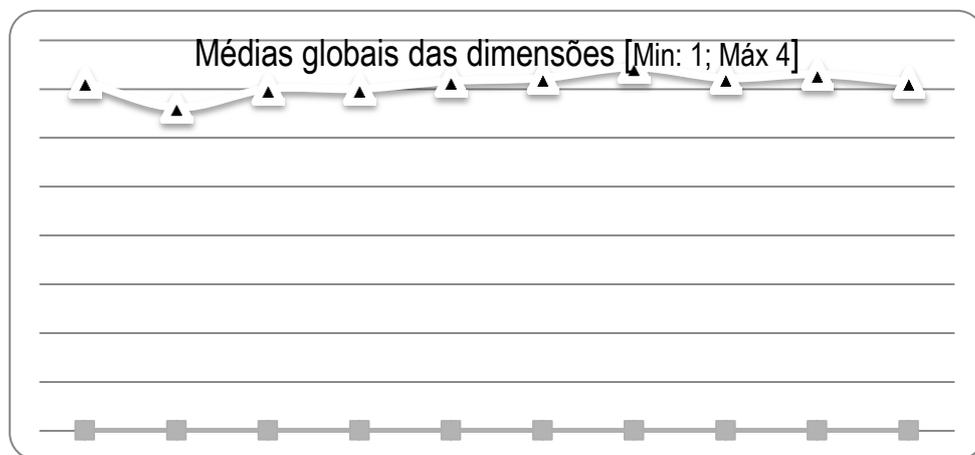
Subescala	Nº itens	n	Índice médio	DP	α
Planificação	10	51	3.57	.46	.91
Espaços	9	44	3.31	.61	.92
Seleção e apresentação de conteúdos	10	52	3.50	.48	.89
Materiais de apoio à aprendizagem	10	53	3.50	.46	.87
Metodologia	10	53	3.58	.48	.91
Novas tecnologias	9	47	3.61	.51	.93
Apoio aos estudantes	10	53	3.72	.45	.93

Avaliação	10	55	3.61	.46	.90
Coordenação com os colegas	10	53	3.65	.51	.94
Revisão do processo	10	55	3.57	.53	.93

A análise dos resultados permite-nos perceber, numa primeira observação, que todas as características apreciadas neste inventário foram assumidas como bastante importantes, tendo as médias sido bastante elevadas, variando entre 3.31 (dp=.61) referente aos “Espaços” e 3.72 (dp=.45) no “Apoio aos estudantes”.

Outro aspeto que merece ser realçado, na nossa opinião, é a ordenação das dimensões segundo o nível de importância atribuído. Assim, do mais importante para o menos importante, observamos: (1) Apoio aos estudantes (n=53: m=3.72; dp=.45), (2) Coordenação com os colegas (n=53: m=3.65; dp=.51), (3) Avaliação (n=55: m=3.61; dp=.46), (4) Metodologia (n=53: m=3.58; dp=.48), (5) Planificação (n=51: m=3.57; dp=.46), (6) Revisão do Processo (n=55: m=3.57; dp=.53), (7) Materiais de apoio à aprendizagem (n=53: m=3.50; dp=.46), (8) Seleção e apresentação de conteúdos (n=52: m=3.50; dp=.48), (9) Novas tecnologias (n=48: m=3.61; dp=.51) e (10) Espaços (n=44: m=3.31; dp=.61).

Gráfico 1 – Comparação das médias na pontuação global das dez dimensões em análise.



Conclusões e implicações

Teoricamente as dez dimensões apresentadas nesta investigação são dimensões abrangentes e definidoras de qualidade da pedagogia no ensino superior. Os dados obtidos nesta investigação reforçam esta ideia, permitindo-nos perspetivar este questionário como um possível e vantajoso instrumento de autoavaliação das práticas e situações pedagógicas relativas a uma determinada unidade curricular.

Tratando-se, de uma tentativa de operacionalização de um código pedagógico de autor, foi com agradável surpresa que verificámos que os docentes participantes nesta investigação atribuíram tendencialmente níveis elevados de importância aos itens e conseqüentemente às dez dimensões de qualidade em análise. Relembre-se que os índices médios das dez subescalas variaram entre 3.72 e 3.31, face a uma pontuação teórica variável entre 1 e 4. Apesar da amplitude destes resultados ser muito pequena, do nosso ponto de vista é importante realçar a hierarquização dos índices médios de importância. Desta forma, verifica-se que as quatro dimensões mais valorizadas pelos docentes, independentemente do seu carácter presente ou ausente, dizem respeito ao *Apoio aos estudantes*, à *Coordenação com os colegas*, à *Avaliação* e *Novas tecnologias*. De acordo com Zabalza (2003), e tal como referimos anteriormente, estes integram os grandes desafios que se colocam ao exercício pedagógico diário do docente e que contrariam as competências tradicionais dos docentes. Comparativamente, surgem como áreas menos valorizadas como os *Espaços*, a *Seleção e apresentação de conteúdos* e os *Materiais de apoio à aprendizagem*.

Adiantar uma hipótese explicativa para estes resultados exigiu uma leitura mais aprofundada, que incluísse, para além da importância, o carácter ausente e presente destes elementos pedagógicos na prática docente.

Neste sentido, é interessante sublinhar os padrões de resposta emergentes, quando analisamos os aspetos didático-pedagógicos Globalmente Presentes e Importantes (GPI), Globalmente Ausentes mas Importantes (GAI) e Globalmente Ausentes e Pouco Importantes (GAPI).

Com efeito, os aspetos didático-pedagógicos mais vezes considerados globalmente ausentes e importantes (GAI), dizem respeito a atividades de interação docente-docente ou docente-instituição.

Especificamente, as dimensões que os docentes identificaram como globalmente ausentes e importantes (GAI) na sua prática docente são a Revisão do processo (*Reajustar e sistematizar ao nível institucional, núcleo ou departamento e de cada docente, promovendo uma cultura de avaliação, fundamentação e documentação do trabalho desenvolvido*) e a Coordenação com os colegas (*Trabalhar em conjunto num contexto institucional, equilibrando as suas qualidades pessoais e a sua pertença ao grupo, desenvolvendo projetos integrados institucionalmente*). Estes aspetos, na nossa opinião, são os elementos didático-pedagógicos que mais facilmente os docentes, sensibilizados para a sua importância, passarão a adotar na sua prática pedagógica assim que sejam exigidas ou criadas condições de desempenho. Por outras palavras, estas atividades poderão atingir níveis de excelência no desempenho através de maior orientação e organização institucional, uma vez que os docentes já realizam muitas atividades didático-pedagógicas de qualidade nessas áreas e consideram outras como importantes.

É interessante conjugar estes resultados com as dimensões didático-pedagógicas referidos pelos docentes como ausentes mas simultaneamente pouco importantes (GAPI: Planificação, Metodologia, Seleção e apresentação de conteúdos, Avaliação, Espaços e Materiais de apoio à aprendizagem). Novamente observámos a tendência para não valorizar, e manter ausente, a implicação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem [item 25. *A inclusão de temas opcionais no programa da unidade curricular; item 46. A participação dos estudantes na definição da metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação; item 47. A implicação dos estudantes nas diversas atividades curriculares, inclusive na apresentação dos conteúdos; item 31. A existência de material específico de apoio aos estudantes (por exemplo um guião de disciplina) diferente do programa da unidade curricular*].

Os aspetos didático-pedagógicos referidos pelos docentes como pouco importantes e ausentes, formam assim, um corpo de conhecimentos, atitudes e metodologias a melhorar e transformar onde a prescrição de formação e o acompanhamento pedagógico se aplicam.

Os resultados mostram ainda que as dimensões a que os docentes mais importância atribuem e mais presentes estão nas suas práticas letivas, são seis em dez dimensões de qualidade possíveis: *a Planificação, a Seleção e Apresentação de conteúdos, o Apoio aos estudantes, a Metodologia, a Avaliação e as Novas tecnologias*. Convém no entanto notar que apesar de os dez aspetos didático-pedagógicos, correspondentes a estas seis dimensões específicas, serem, se atendermos ao seu conteúdo, elementos indispensáveis e basilares do funcionamento de uma pedagogia de qualidade, eles são apenas, no nosso entendimento, aspetos que apenas respondem a um desafio mínimo de qualidade.

Como nos referia Schon (1992), é necessário um património de análise, uma descrição detalhada de comportamentos ou práticas pedagógicas que guiem o docente e o conduza aos aspetos a melhorar. Assim, seguindo as orientações de Vieira e colaboradores (2002), a formação dos professores poderá iniciar-se pela auscultação individual de necessidades de formação. Logo, a identificação destas necessidades poderá ser facilitada após a utilização individual desta *checklist*, a que chamamos *Checklist* de Autoavaliação das Práticas Pedagógicas do Ensino Superior – CAPPES. Acreditamos que uma formação “feita à medida” levará mais rapidamente a uma renovação das práticas pedagógicas num formato que se preconiza *down-top* e não exclusivamente o inverso.

Airasian e Gullickson (1999) definem autoavaliação da prática docente como um processo em que os docentes formulam opiniões valorativas sobre a adequação e a efetividade do seu próprio conhecimento, atuação, princípios e consequências com o objetivo de melhorarem o seu desempenho. A aplicação de processos de autoavaliação da prática docente sustentados no modelo de Zabalza, poderão diminuir as resistências por parte dos docentes e favorecer a

criação de uma cultura de avaliação. A prática de autoavaliação ao serviço da melhoria do sistema educativo poderá, na nossa opinião, servir de catalisador para a mudança e inovação.

Reforçamos o propósito da passagem do polo do ensino - focado no professor para o polo aprendizagem - focado no estudante. A transformação e implementação deste importante desígnio didático-pedagógico pressupõem, na nossa opinião, melhor ensino, logo antevê-se mais e melhor formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Esta ideia contraria a prática seguida pelas instituições do ensino superior, instituições de maior nível existente no sistema formativo, que contrata para os seus quadros maioritariamente docentes sem qualificação pedagógica e sem prévia experiência docente (Zabalza, 2010).

Mudar a realidade no ensino superior faz parte do horizonte dos atuais docentes e discentes. Assim, todo e qualquer processo de mudança profundo e profícuo passará pela tomada de consciência dos aspetos necessários a mudar (Pinheiro, 2007). Só assim, docentes e discentes poderão sentir-se não só parte do problema mas também parte da solução (Pinheiro, 2007).

Bibliografia

- Airasian, P. & Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chaves, M. & Pinheiro, M. R. (2007). *Questionário de Opinião das Vivências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior (QOVDES)*. Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal.
- Chaves, M. (2007). *Vivências Pedagógicas de Qualidade no Ensino Superior: A Opinião dos Docentes de Enfermagem em Análise*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Chaves, M. & Pinheiro, M. R. (2011). *Experiências Pedagógicas dos Docentes do Ensino Superior: Uma proposta de operacionalização do Código Pedagógico de Miguel Zabalza*. Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação de 30 de Junho a 2 de Julho de 2011 na Guarda. pp. 287-289. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Chaves, Manuel Carlos (2010). *Pedagogia no Ensino Superior: Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra: Formasau.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar – La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gonçalves, L. C. (2005). *Bolonha, a motivação para a mudança*. Formar, Lisboa, nº 53, 35-47.

- Howell, D. (2007). *Statistical methods for psychology* (6ª ed.). USA: Thomson Wadsworth.
- Pestana, M & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores, Funchal, 27-29 de Abril de 2007.
- Reis, E. (2001). *Estatística multivariada aplicada* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Reimão, C. (org.). (2001). *A Formação pedagógica dos docentes do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. 2ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-91). Lisboa: D. Quixote.
- Vieira, F., Gomes, C., Silva, J., Moreira, M., Melo, M., Albuquerque, P. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho. Relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- Zabalza, M. A. (2000). *Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras*. En Sociedad Española de Pedagogía. Ponencias Vol.1, 241-271. XII Congreso Nacional Iberoamericano de Pedagogía: Madrid. Disponível em: <http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/contenidos.htm>. Acedido em 16 de Abril de 2009.
- Zabalza, M. A. (2002). *Conferência com o tema: O ensino superior*. Disponível em: [http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/ftp/zabalza\[1\].wmv](http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/ftp/zabalza[1].wmv). Acedido em 25 de Agosto de 2007.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2004a). *A Didáctica Universitaria. Uno espazo disciplinar para o estudo e a mellora da nossa docência*. Lección inaugural do curso de 2004/2005. Disponível em: http://www.usc.es/intro/doc/discurso_inaugural.pdf. Acedido em 12 de Novembro de 2007.
- Zabalza, M. A. (2004b). *O ensino universitário: O cenário e os seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Zabalza, M. A. & Zabalza, M. A. Cerdeiriña (2010). *Planificación de la Docencia en la Universidad – Elaboración de las Guías Docentes de las Materias*. Madrid.

1.2.4.

Título:

Avaliação das boas práticas associadas à aprendizagem dos estudantes do ensino superior: princípios, desafios e implicações para a prática pedagógica docente

Autor/a (es/as):

Pinheiro, Maria do Rosário Moura [Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]

Resumo:

Apresentar a última versão do Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior-IBPEES (versão original de Chickering & Schlossberg, 1995; versão portuguesa modificada de Pinheiro, 2007, 2008) é objectivo deste trabalho. Composto por 9 secções (7 itens cada), o IBPEES tem-se revelado uma ferramenta útil na investigação, aconselhamento e formação no ensino superior, permitindo avaliar a actividade dos estudantes nas seguintes áreas estratégicas: interagir com os professores, trabalhar cooperativamente com os colegas, aprender activamente, procurar feedback, gerir o tempo, manter as expectativas positivas, respeitar diferentes capacidades e backgrounds, gerir recursos pessoais e sociais e, ainda, gerir o ambiente, desafios e oportunidades académicas. No estudo apresentado (n=179) interagir com os professores e procurar feedback são os pontos mais fracos dos estudantes, sendo que solicitar feedback é a boa prática mais fortemente associada a aprender activamente, às expectativas positivas e à gestão mais eficaz do ambiente, desafios e oportunidades académicas.

Sabendo que as exigências e desafios do ensino superior são cada vez mais incompatíveis com a passividade, com o défice de interacção com o professor e o não envolvimento dos estudantes nas actividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, o IBPEES apresenta-se como uma ferramenta útil na orientação, aconselhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao docente e ao estudante a identificação, reflexão e melhoria de comportamentos e atitudes dos alunos face as exigências do processo de aprendizagem. A discussão dos resultados obtidos gera implicações para a prática pedagógica docente, cuja diversidade e inovação nas estratégias de ensino e aprendizagem só poderá ser bem-sucedida se nenhum dos actores e autores educativos dispensar as boas práticas.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Boas práticas dos estudantes.

Introdução

Numa época de mudança do Ensino Superior como a que estamos a viver em Portugal, em muito resultado do Processo de Bolonha, fazer face às exigências, pressões e desafios do dia-a-dia das aprendizagens, combater a *tradicional* passividade dos estudantes (que atuam demasiadas vezes como se aprender fosse um desporto que se pratica na bancada), implementar estratégias de ensino que envolvam mais consciente e ativamente os estudantes (pois ensinar também não pode mais ser entendido como uma modalidade desportiva que não tem atletas, só tem treinador) e aumentar a necessária interação entre os atores (discentes e docentes) do palco académico, só poderá ser conseguido se ninguém dispensar as *boas práticas*. Sensibilizar e desafiar os estudantes e os professores do ensino superior para inovarem nas suas estratégias de ensino-aprendizagem e contribuírem, assim, para a facilitação dos processos de integração e adaptação académica e social dos estudantes são, em nosso entender, pertinentes objectivos do apoio psicopedagógico e socioeducativo para o ensino superior.

Foi já precisamente neste sentido que em 1987, a *American Association for Higher Education* (AAHE) publicou pela primeira vez, no seu AAHE Bulletin, o artigo *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education* da autoria de Arthur Chickering e Zelda Gamson. Os autores declaram que *uma boa prática pedagógica no ensino superior* (1) estimula o contacto estudante-faculdade (*encourage student-faculty contact*), (2) estimula a cooperação entre os estudantes (*encourages cooperation among students*), (3) estimula a aprendizagem *activa* (*encourages active learning*), (4) fornece atempadamente feedback (*gives prompt feedback*), (5) enfatiza o tempo em tarefa (*emphasizes time on task*), (6) comunica expectativas elevadas (*communicates high expectations*) e (7) respeita os diversos talentos/capacidades e modos de aprendizagem (*respects diverse talents and ways of learning*).

Na sequência deste trabalho surgem os *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education*, publicados pela Johnson Foundation (1989) da autoria de Chickering, Gamson e Barsi (1989), destinados à auto-avaliação das práticas docentes. Condensando décadas de investigação e reflexão estes princípios foram reconhecidos, retomados, reformulados e acrescentados por vários autores americanos e canadianos (Gamson & Poulsen, 1989; Heller, 1989; Chickering & Gamson, 1991; Kuh, Pace & Vesper, 1997). Desde então, os sete princípios e respectivos inventários têm sido adaptados e operacionalizados, na maior parte das vezes por docentes universitários e/ou psicólogos que, respectivamente, reavaliaram as suas práticas de ensino ou apoiaram os estudantes, sendo utilizados para fins de investigação e formação

sobretudo destinada a professores (Gamson & Poulsen, 1989; Kuh, Pace & Vesper, 1997) e aos administradores e outros responsáveis por serviços sociais e académicos das instituições e ensino superior (Heller, 1989; Chickering & Gamson, 1991; Chickering, Gamson & Barsi, 1995).

A operacionalização dos 7 princípios para os estudantes, ocorreu em 1995, numa versão publicada e disponível para fins de intervenção e investigação (Chickering & Schlossberg, 1995). A literatura suporta a validade conceptual dos princípios enunciados por Chickering e de Gamson de que as boas práticas estão ligadas a ganhos significativos e positivos nos aspectos cognitivos e não-cognitivos, durante a faculdade, assim como a benefícios pessoais e de carreira após a faculdade (Astin, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Kuh, Schuh, Whitt, & Associates, 1991; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005).

No dia a dia o que resulta melhor? Qual o melhor modo de ser estudante? É mesmo importante ir às aulas? E é mesmo necessário trabalhar com os colegas? E tirar dúvidas com o professor? Como fazer trabalhos de grupo mais eficazmente? Questões como estas são cada vez mais frequentes nos serviços de apoio ao estudante, constituindo mesmo o que já chamámos de “a outra face da Pedagogia do Ensino Superior” (Pinheiro, 2007), quando apresentámos pela primeira vez um estudo sobre os princípios e desafios das boas práticas dos estudantes no ensino superior. Nesse estudo de tradução e adequação dos inventários para a língua portuguesa resultou numa primeira versão dos instrumentos, composta pelos 49 itens originais numa formulação que procurou ser identificativa da atividade académica dos estudantes nas sete áreas estratégicas que se apresentam no Quadro 1. Procurou-se, tendo em conta a realidade e a reflexão sobre a pedagogia do ensino superior português, averiguar do sentido teórico, prático e investigacional de cada uma das boas práticas, enquanto expressão do processo de autocondução do estudante à aprendizagem, à adaptação e ao sucesso académico. Também no Quadro 1, se apresentam os indicadores de consistência interna obtidos neste mesmo estudo, a partir de uma amostra constituída por 79 estudantes do ensino superior português. As análises psicométricas então efectuadas revelaram-se favoráveis aos 7 inventários em análise e pôde verificar-se, a partir dos valores médios amostrais, que as *boas práticas de interação com os professores* foram as que se revelaram mais fragilizadas, seguindo-se as que se referem à *procura de feedback junto dos professores* e as que podem contribuir para a *manutenção de expectativas positivas*. Verificou-se ainda que quanto mais se possuem *expectativas positivas* mais se possuem *boas práticas* que promovem a *aprendizagem ativa*, de *pedidos de feedback aos professores* e de *optimização do tempo nas tarefas*. Ainda a salientar o facto de se ter verificado uma associação positiva entre todas as boas práticas dos estudantes, mais substantivamente *solicitar de feedback aos professores*, e a satisfação académica em geral (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

Quadro 1. Inventários de Boas Práticas: descrição e respectivos índices de consistência interna, média e desvio padrão (Pinheiro, 2007)

	n	Média	DP	α
<p>Interagir com os professores A qualidade dos relacionamentos com os professores é avaliada dentro e fora da sala de aula e assumida como um importante factor de motivação e envolvimento. Manter contacto frequente com os professores facilitará a obtenção do seu apoio no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p><i>Item4. Falo com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas, matérias e outros assuntos</i></p>	79	19.68	4.00	.79
<p>Trabalhar cooperativamente com os colegas Aprender é avaliado como uma atividade social, colaborativa, de partilha e reciprocidade, não excessivamente competitiva e nem forçosamente isolada. Trabalhar com os outros pode mesmo aumentar o investimento físico e psicológico na aprendizagem, promover o pensamento crítico e a autocrítica.</p> <p><i>Item 12. Discuto assuntos com colegas que possuem passados e pontos e vista diferentes dos meus</i></p>	79	26.83	3.34	.73
<p>Aprender ativamente Assumir o papel principal no processo de aprendizagem e mudança, refletir sobre o que se lê, ouve, escreve e pensa, relacionar as aprendizagens académicas com os acontecimentos passados e aplicá-las no dia-a-dia são boas práticas de aprendizagem ativa.</p> <p><i>18. Procuro experiências de vida para complementar as minhas aprendizagens nas disciplinas do curso.</i></p>	79	23.60	3.64	.76
<p>Procurar feedback Saber o que se sabe e o que não se sabe, e como produzir melhorias, pode ser conseguido através de um feedback atempado dos professores e dos colegas assim como de uma auto-monitorização e autoavaliação formativa dos conhecimentos e competências.</p> <p><i>23. Se, para mim, alguma coisa não fica clara procuro falar com</i></p>	79	23.97	3.85	.77

os professores assim que possível.

Optimizar o tempo nas tarefas Uma eficiente gestão do tempo e do esforço (energia) nas tarefas resulta em aprendizagens, e nada pode substituir esta fórmula de otimizar o tempo nas tarefas. A gestão do tempo em função da importância e urgência das tarefas pode mesmo ajudar na (re) definição de objectivos mais realistas, de expectativas mais ajustadas e de resultados mais satisfatórios.

79 27.46 3.22 .66

31. Ensaio as apresentações dos meus trabalhos antes de os apresentar nas aulas

Manter as expectativas positivas Não desistir, pensar que se pode melhorar os desempenhos, procurar dar o seu melhor, utilizar eficientemente os recursos que estimulam e apoiam as aprendizagens são boas práticas, importantes para todos os estudantes, que ajudam a manter as expectativas positivas, e que se podem traduzir em esforços extra para alcançar o que se deseja e necessita.

79 25.00 3.67 .75

36. Estabeleço objectivos pessoais para as aprendizagens a realizar em cada uma das disciplinas.

Respeitar diferentes capacidades e background Conhecer e reconhecer a heterogeneidade das capacidades, conhecimentos, competências, atitudes, comportamentos, e outras características, são boas práticas de convivência que podem facilitar a compreensão e utilização de diferentes caminhos que levam à aprendizagem, representando ganhos para o individuo e para a comunidade académica.

79 27.99 3.26 .70

49. Estou disponível para levar em consideração ideias diferentes das minhas.

Posteriormente, num segundo estudo (Pinheiro, 2008), procedeu-se à construção de novo itens, de modo a operacionalizar o que se considerou poder ser mais um conjunto de boas práticas, desta vez relacionadas com a *gestão de recursos, pessoais, sociais e situacionais, para lidar com as mudanças e necessários ajustamentos que se operam na vida académica e social do estudante*. A operacionalização desta dimensão apoiou-se no modelo da transição de Schlossberg e colaboradores (1995), já anteriormente aplicado à compreensão do processo de

transição e adaptação dos estudantes primeiranistas (Pinheiro, 2003; Pinheiro, 2004). Neste modelo são quatro os recursos que influenciam a capacidade individual de lidar com as mudanças: a situação (*situation*), o suporte social (*social support*), as características individuais (*Self*), e as estratégias (*strategies*). No seu conjunto, estes *recursos versus fragilidades*, de natureza psicossocial e situacional, ajudam a compreender porque indivíduos diferentes reagem diferentemente ao mesmo tipo de desafio, mudança ou transição e porque a mesma pessoa reage diferentemente em distintos momentos de vida.

O estudo que a seguir apresentamos tem como objectivo apresentar a versão alargada, e organizada para fins de investigação e intervenção, dos Inventários de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (Chickering & Schlossberg, 1995; versão portuguesa de Pinheiro, 2007, 2008).

Metodologia

Amostra

A amostra do estudo foi constituída por 179 estudantes dos diversos anos (1º ao 5º) das licenciaturas em Ciências da Educação (n=130; 72.6%) e Psicologia (n=49; 27.4%). Composta por sujeitos de ambos os géneros, 35 (19.6%) do género masculino e 144 (80.4%) do género feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 39 anos, a amostra apresenta uma média de idades de 21.21 anos (DP=2.76).

Os estudantes distribuem-se pelos diversos anos dos cursos a que pertencem, estando 61 (34.1%) no primeiro ano, 46 (25.7%) no segundo, 27 (15.1%) no terceiro, 42 (23.5%) no quarto e 3 (1.7%) no quinto.

Instrumentos

Neste estudo foi aplicada a versão portuguesa dos **Inventários de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior – IBPEES**, composta por um conjunto de 8 sub-inventários de auto-avaliação, sete dos quais constituem uma proposta de operacionalização, elaborada por Chickering e Schlossberg, em 1995, dos *seven principles for a good practice* propostos por Chickering e seus colaboradores (Chickering & Gamson, 1987, 1991; Chickering, Gamson & Barsi, 1989). Cada sub-inventário é constituído por 7 itens, respondidos numa escala de cinco pontos (*Sempre, Frequentemente, Algumas Vezes, Raramente e Nunca*), de acordo com a sua forma de ser e agir no dia-a-dia enquanto estudante do ensino superior. Não existem itens a inverter.

Para obter os resultados de cada inventário somam-se as pontuações dos 7 itens que o compõem. Quanto maior a pontuação obtida mais frequentes são as boas práticas dos estudantes.

Neste estudo, a versão portuguesa adaptada do IBPEES incluiu mais 17 itens numa tentativa de operacionalizar os quatro naipes de recursos pessoais, relacionais e situacionais (o próprio Self, estratégias de lidar com problemas, o suporte social e a própria situação), que de acordo com o modelo de Chickering e Schlossberg (1995) influenciam a capacidade individual de lidar com os desafios académicos, as mudanças e transições que se operam na vida de estudante e que, convictamente, perspectivamos como facilitadores das *boas práticas dos estudantes* (Pinheiro, 2003; 2004; 2007; 2008).

Procedimentos

A aplicação dos instrumentos ocorreu em contexto de sala de aula, tendo os estudantes recebido informação acerca dos objectivos do estudo, do carácter facultativo da sua participação, da confidencialidade das suas respostas e da acessibilidade, através do email da investigação, ao seu perfil de boas práticas¹⁶.

Resultados

O primeiro procedimento de validação dos inventários consistiu na identificação da dimensionalidade de cada sub-inventário. Assim, foram realizadas 8 Análises de Componentes Principais, uma por cada “boa prática” supramencionadas. Tal ficou a dever-se ao referencial teórico operacionalizado, que claramente assume que não estamos perante um esquema ou conceito unificado de “boas práticas” (capaz de ser entendido como apenas uma variável latente) mas sim perante vários esquemas independentes que, apesar de se poderem relacionar estatisticamente, se reportam a comportamentos distintos e autónomos, merecendo por isso serem analisados separadamente. Desta forma, e tratando-se de instrumentos desenvolvidos por outros autores em relação ao qual apenas dispúnhamos dos resultados psicométricos obtidos com uma amostra de 79 estudantes portugueses (Pinheiro, 2007), o ponto de partida foi verificar a sua estrutura factorial.

Para garantir a estabilidade da solução factorial o número de sujeitos por item recomendado é de 5 (Reckase, 1984).), neste estudo o rácio é de cerca de 25.5, o que supera largamente o valor recomendado.

16 Um agradecimento aos estudantes que contribuíram com a recolha de dados que integram esta investigação, em especial aos que nos solicitaram feedback sobre os resultados obtidos no IBPEES.

As respectivas medidas de adequação da amostra (KMO) e o índice de esfericidade (Bartlett's test of Sphericity) foram satisfatórios para os oito domínios das boas práticas, permitindo prosseguir com a factorização (Quadro 2).

Quadro 2. Medidas de adequação da amostra para os IBPEES

IBP	KMO	Bartlett's test of Sphericity
1. Interagir com os professores	.856	Chi-Square (21)= 354.130; p≤.001
2. Trabalhar cooperativamente com os colegas	.771	Chi-Square (21)=219.155 ; p≤.001
3. Aprender ativamente	.807	Chi-Square (21)=352.242 ; p≤.001
4. Procurar feedback	.788	Chi-Square (21)= 280.529; p≤.001
5. Optimizar o tempo nas tarefas	.688	Chi-Square (21)=232.053 ; p≤.001
6. Manter as expectativas positivas	.786	Chi-Square (21)= 207.848; p≤.001
7. Respeitar diferentes capacidades e background	.723	Chi-Square (21)= 273.071; p≤.001
8. Recursos pessoais, sociais e situacionais	.820	Chi-Square (91)= 916.167; p≤.001

A dimensionalidade de cada secção foi estudada recorrendo à Análise em Componentes Principais (ACP) que efetuámos para todas as secções, extraindo soluções cujos factores apresentassem valores próprios superiores a 1. Quando a solução inicial apontava para mais de um factor foram repetidas as ACP desta vez com Rotação Oblimin ($\Delta=0$), de forma a identificarmos a possibilidade de haver itens a contribuírem para mais do que um factor e assim melhor compreendermos a estrutura factorial dentro de cada secção do IBPEES.

No Quadro 3 apresentam-se, em relação a cada boa prática do IBPEES, os valores próprios, a variância explicada, os factores extraídos e os valores de alfa de Cronbach obtidos em cada agrupamento de itens, assim como os valores de saturação de cada item no/s factores extraídos (superiores a .30) e o intervalo dos valores das correlações de cada item com a respectiva subescala.

Quadro 3: Valores próprios, factores extraídos, variância explicada e valores de alfa de Cronbach para cada secção do IBPEES.

Secção 1: Interagir com os professores

Factor 1: 7 itens

Valor próprio=3.329; Variância explicada =47.554%

.330 ≤ h2 ≤ .660

.36 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .69

α=.81

Média= 20.77 DP=4.19

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
4	Falo com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas, matérias e outros assuntos.	.812	
1	Procuo oportunidades para me relacionar com um ou mais dos meus professores.	.789	
5	Procuo saber coisas acerca dos meus professores - o que ensinam, as suas áreas de especialização e de interesse.	.714	
7	Dou a minha opinião (positiva ou negativa) aos professores acerca das disciplinas que frequento.	.683	
6	Vou a eventos em que os meus professores estão envolvidos.	.677	
2	Peço feedback aos meus professores acerca do meu trabalho.	.619	
3	Questiono os meus professores quando não concordo com eles.	.480	

Secção 2: Trabalhar cooperativamente com os colegas

Factor 1: Valor próprio =2.687; Variância explicada= 38.391%

Factor 2: Valor próprio =1.094; Variância explicada= 15.628%

.396 ≤ h2 ≤ .674

.29 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .60

α=.72

Média=26.59 DP=3.42

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
11	Quando os meus colegas fazem bons trabalhos costumo elogiá-los.	.803	
12	Discuto assuntos com colegas que possuem passados e pontos e vista diferentes dos meus.	.709	.375
13	Ofereço-me para ensinar, tirar dúvidas e disponibilizar informação quando domino uma matéria.	.693	
10	Ajudo os colegas que me pedem ajuda.	.658	
14	Procuo atenuar a competitividade que existe no meu curso.	.587	
9	Fora das aulas estudo ou trabalho em grupo com outros estudantes.		.833
8	Gosto de saber das vivências passadas e dos interesses dos meus colegas.		.751

Secção 3. Aprender ativamente

Factor 1: Valor próprio =3.176; Variância explicada= 55.372%

Factor 2: Valor próprio =1.014; Variância explicada= 14.480%

.300 ≤ h2 ≤ .785

.28 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .69

α=.79

Média=23.36 DP=3.69

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
17	Procuo relacionar acontecimentos e atividades do dia-a-dia com os assuntos tratados nas aulas.	.921	

18	Procuo experiências de vida para complementar as minhas aprendizagens nas disciplinas do curso.	.836	
20	Procuo novas leituras e/ou projetos de investigação relacionados com as minhas disciplinas/curso.	.601	
19	Discuto com os meus colegas e professores as questões que resultam das minhas leituras e das aulas	.503	.476
21	Faço os meus registos escritos ou gravados das aulas e depois revejo-os.	.337	
15	Sempre que nas aulas não compreendo uma matéria falo com os professores.		.925
16	Questiono as ideias que ouço nas aulas.		.722

Secção 4. Procurar feedback

Factor 1: Valor próprio =2.972; Variância explicada =42.459%

Factor 2: Valor próprio =1.083; Variância explicada =15.472%

.468 ≤ h² ≤ .665

.46 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .53

α = .77

Média = 24.03 DP = 3.70

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
26	Aprecio o feedback dos meus colegas e levo-o em consideração nas minhas acções.	.854	
25	Avalio cuidadosamente as minhas bases quando me preparo para fazer a avaliação de uma disciplina.	.727	
22	Quando obtenho feedback dos professores acerca dos exames ou trabalhos reflecto nas suas apreciações de forma a avaliar os meus pontos fortes e fracos.	.671	
27	Procuo uma revista/artigo/livro que me possa ajudar a reflectir no que ando a aprender.	.629	
28	Reflecto sobre os assuntos que aprendo nas aulas e discuto-os com os professores mesmo depois das disciplinas terminarem.		-.824
23	Se, para mim, alguma coisa não ficar clara procuro falar com os professores assim que possível.		-.807
24	Reformulo os meus trabalhos e procuro o feedback dos professores para o fazer.		-.760

Quadro 3: Valores próprios, factores extraídos, variância explicada e valores de alfa de Cronbach para cada secção do IBPEES (cont.)

Secção 5. Optimizar o tempo nas tarefas

Factor 1: Valor próprio =2.843; Variância explicada =35.478%

Factor 2: Valor próprio =1.425; Variância explicada =20.361%

.406 ≤ h² ≤ .755

.22 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .53

α = .68

Média = 26.89 DP = 3.49

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
31	Ensaio as apresentações dos meus trabalhos antes de os apresentar nas aulas.	.737	
30	Corrijo e revejo os meus trabalhos antes de os entregar aos professores.	.682	
29	Termino os trabalhos nos prazos previstos.	.681	
32	Mantenho a programação do meu estudo de modo a estar a par das aulas ou ter as aulas em dia.	.644	
33	Vou às aulas.	.644	

34	Falo com os professores caso esteja com dificuldades em assistir às aulas.	.871
35	Identifico as áreas em que tenho mais pontos fracos e procuro ajuda extra para os fortalecer.	.847

Secção 6. Manter as expectativas positivas

Factor 1: Valor próprio =2.685; Variância explicada =38.361%

Factor 2: Valor próprio =1.072; Variância explicada =15.309%

.384 ≤ h² ≤ .687

.35 ≤ Correlação item subtotal ≤ .57

α = .73

Média = 24.65 DP = 3.93

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	F2
41	Procuo dar o meu melhor nas disciplinas que frequento.	.772	
42	Utilizo os recursos institucionais que são relevantes para as minhas disciplinas.	.745	
37	Procuo obter informações claras acerca dos objectivos dos professores.	.623	
39	Faço trabalhos adicionais para melhorar os meus objectivos de aprendizagem.	.592	
36	Estabeleço objectivos pessoais para as aprendizagens a realizar em cada uma das disciplinas.	.453	.374
38	Mantenho a mente aberta em relação a matérias que não estejam diretamente relacionadas com o meu curso ou carreira.		.818
40	Tenho consciência das diferenças entre as coisas que faço para aprender e das coisas que faço para obter notas mais altas.		.788

Secção 7. Respeitar diferentes capacidades e backgrounds

Factor 1: Valor próprio =2.726; Variância explicada = 38.940%

.241 ≤ h² ≤ .623

.38 ≤ Correlação corrigida item subtotal ≤ .60

α = .73

Média = 27.18 DP = 3.93

Nº	Formulação do item	Saturação	
		F1	
47	Apoio os professores que, nas disciplinas, acolhem os contributos e interesses de grupos de alunos sub-representados.	.789	
46	Apoio os professores que respeitam e agem positivamente para com os estudantes que possuem diferentes backgrounds e níveis de aprendizagem	.780	
49	Estou disponível para levar em consideração ideias diferentes das minhas.	.582	
48	Quando ouço comentários racistas, sexistas ou numa linguagem ofensiva procuro que quem os faz tome consciência disso.	.578	
45	Partilho com os colegas informações a meu respeito e acerca da forma como aprendo efetivamente.	.550	
44	Ajusto os meus estilos de aprendizagem para me adaptar aos estilos de ensino dos meus professores.	.526	
43	Procuo não embaraçar os meus colegas.	.491	

Foi também realizada uma ACP com rotação Oblimin para os restantes 17 novos itens que integravam o IBPEES. Uma primeira solução inicial (sem rotação) gerou 5 factores com valores próprios superiores a 1 mas em que o 4º e 5º factores eram compostos cada um apenas por dois

itens que saturavam igualmente nos primeiros dois factores. As análises dos níveis de consistência interna destes factores revelaram que os itens 51, 53 e 63 não se correlacionavam com o total da respectiva subescala (correlações inferiores a.15). Nestas análises também o valor de alfa de dois dos 5 factores se revelou manifestamente insatisfatório.

Desta forma refizemos a ACP prescindindo, pelas razões apresentadas, dos três itens referidos. Reforçados pela análise do *Screeplot* forçámos a uma solução de dois factores, com rotação Oblimin (prevendo a continuação da saturação de alguns itens em mais do que factor). A medida de adequação da amostra KMO foi de .820, e o Bartlett's test of Sphericity foi significativo ($\chi^2(91)=916.167$) (Quadro 2.).

A solução gerada mostra então o reagrupamento dos itens em dois factores que explicam 48.377% da variância total (Quadro 4) com valores próprios superiores a 1. As comunalidades (h^2) oscilaram entre .344 (item 52) e .616 (item 61). Os dois agrupamentos de itens foram alvo de análise de consistência interna, tendo apresentado os respectivos valores de .79 e .82. A análise do conteúdo dos itens permite a interpretação dos dois factores de acordo com o que esperávamos em função da literatura, pois o primeiro engloba a gestão de recursos predominantemente pessoais/intrapessoais e sociais/interpessoais e o segundo engloba sobretudo a gestão de aspectos relacionados com os desafios, exigências e oportunidades do ambiente e situações académicas (Pinheiro, 2003). Por esta razão passamos a designar o factor 1 de boas práticas de *gestão de recursos pessoais e sociais (GRPS)* e o segundo factor de boas práticas de *gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas (GADOA)*.

Quadro 4: Valores próprios, factores extraídos, variância explicada e valores de alfa de Cronbach para a secção Gestão de Recursos do IBPEES.

IBPEES - Secção 8: 14 itens

Factor 1: **Gerir de recursos pessoais e sociais/GRPS:** Valor próprio =5.038; Variância explicada =35.984%; alfa de Cronbach =.82

.38≤Correlação corrigida item subtotal ≤.64

$\alpha=.79$

Média= 25.17 DP =3.50

Factor 2: **Gerir o ambiente, desafios e oportunidades académicas/GADOA.** Valor próprio =1.7355; Variância explicada =12.393%; alfa de Cronbach =.79

.42≤Correlação corrigida item subtotal ≤.67

$\alpha=.82$

Média=26.33 DP =3.35

.344 ≤ h^2 ≤ .616

Nº	Formulação do item	Saturação
----	--------------------	-----------

		F1	F2
66	Adapto-me com facilidade a novas situações, exigências e pressões académicas.	.832	
61	Lido bem com as mudanças e os imprevistos que afectam a minha vida académica.	.813	
62	Sou optimista em relação aos meus desempenhos académicos.	.784	
64	Quando as coisas não me correm bem consigo recompor-me e seguir em frente.	.723	
65	Sei pedir a ajuda certa no momento certo.	.572	
59	Sei quais são as minhas maiores dificuldades e como ultrapassá-las.	.519	
60	Tenho colegas disponíveis para me apoiarem na minha vida académica.	.402	.332
55	Usufruo das oportunidades de aprendizagem que o ensino superior dá.		.761
54	As decisões que tomo agora são pensadas em função do futuro da minha carreira.		.742
57	Trabalho arduamente para alcançar os meus objectivos académicos.		.697
50	Tenho consciência dos desafios que tenho que enfrentar em cada disciplina.		.696
56	Mostro aos professores e colegas o que há de melhor em mim.		.612
58	Consigo responder aos desafios e exigências da minha vida académica.	.337	.387
52	Tenho pessoas na faculdade que se interessam por mim, me valorizam e estão disponíveis para ajudar	.321	.379

Apesar da preocupação em reavaliar propriedades psicométricas do instrumento, fica ainda por realizar, e a concretizar em futuros estudos, as análises de carácter confirmatório, as quais poderão validar os resultados exploratórios até aqui encontrados.

A representação gráfica dos valores médios amostrais obtidos permite ver que à semelhança do estudo anteriormente realizado (Pinheiro, 2007) as boas práticas menos pontuadas são as de interação com os professores ($M=20.77$; $DP=4.19$), aprender ativamente ($M=23.36$; $DP=3.69$) e pedir feedback ($M=24.13$; $DP=3.70$). As boas práticas que parecem constituir pontos mais fortes dos participantes são as que se referem ao respeito pelos diferentes capacidades e backgrounds ($M=27.18$; $DP=3.93$), à organização do tempo nas tarefas ($M=26.89$; $DP=3.49$) e ao trabalho cooperativo com os colegas ($M=26.59$; $DP=3.42$). De notar que todos os valores médios, à exceção da interação com os professores se situam acima do valor intermédio (21 pontos) possível de obter em cada boa prática, mas distanciando-se do valor mais elevado possível (35 pontos), embora esse valor máximo seja atingido por alguns participantes.

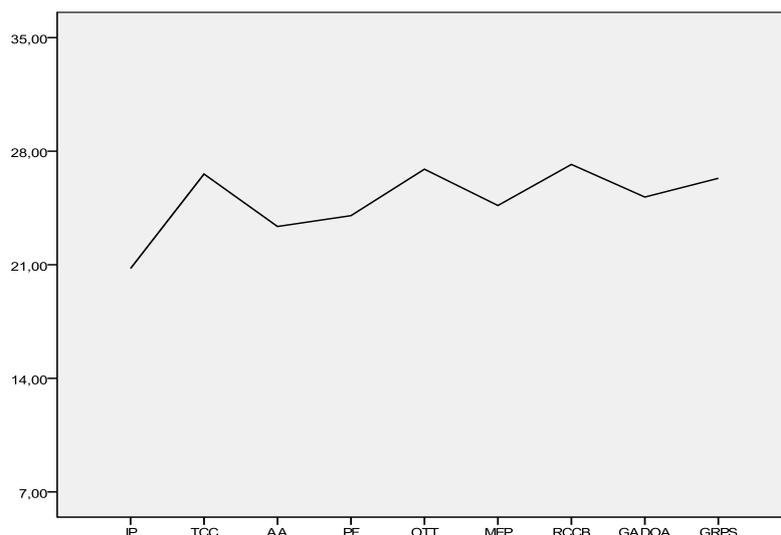


Gráfico 1. Valores médios obtidos no IBPEES (N=179)

Legenda: IP – Interagir com os Professores; TCC – Trabalho cooperativo com os colegas; AA – Aprender activamente; PF – Procurar feedback;

OTT – Optimizar o tempo nas tarefas; MEP – Manter as expectativas positivas; RDCBFA – Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem; GADDOA – Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas; GRPS - Gestão de recursos pessoais e sociais.

Com o objectivo de analisar o nível de associação entre as dimensões realizou-se a matriz de correlações entre as subescalas do IBPEES. Saliente-se o facto de todas as correlações serem significativas, sendo que as correlações mais expressivas registam-se entre as boas práticas de procurar feedback e aprender ativamente ($r=.700$; $p\leq.001$) e, ainda, entre manter as expectativas positivas e gerir o ambiente, desafios e oportunidades académicas ($r=.691$; $p\leq.001$).

São também notórias as elevadas associações entre as novas dimensões, de gestão de recursos (pessoais e sociais/GRPS; ambiente, desafios e oportunidades académicas/GADDOA) com as restantes boas práticas.

A análise correlacional entre os sub-inventários indicou assim uma forte associação positiva das boas práticas de gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas (GADDOA) com todas as boas práticas dos estudantes, sendo mais substantivas as correlações com a manutenção das expectativas positivas ($r=.691$; $p\leq.001$); com os *pedidos de feedback* ($r=.606$; $p\leq.001$), com a organização do tempo nas tarefas ($r=.593$; $p\leq.001$) e, ainda, o aprender ativamente ($r=.546$; $p\leq.001$). A matriz de correlações entre todos os factores do IBPEES encontra-se no Quadro 5. Tal como era de esperar, quanto mais frequentes as boas práticas de gestão de recursos pessoais

e sociais mais frequentes são também as boas práticas relacionadas com a gestão de recursos situacionais, traduzida na gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas ($r=.551$; $p\leq.001$).

Quadro 5. Matriz de correlações entre as subescalas do Inventário de Boas Práticas dos Estudantes do Ensino Superior (n=179)

	IP	TCC	AA	PF	OTT	MEP	RDCNFA	GADOA
TCC	.352**							
AA	.556**	.420**						
PF	.631**	.553**	.700**					
OTT	.371**	.267**	.501**	.529**				
MEP	.463**	.449**	.662**	.666**	.577**			
RDCBFA	.318**	.472**	.427**	.480**	.325**	.570**		
GADOA	.413**	.430**	.546**	.606**	.593**	.691**	.498**	
GRPS	.238**	.452**	.390**	.420**	.236**	.423**	.359**	.551**

** $p\leq.01$

Legenda: IP – Interagir com os Professores; TCC – Trabalho cooperativo com os colegas; AA – Aprender ativamente; PF – Procurar feedback;

OTT – Optimizar o tempo nas tarefas; MEP – Manter as expectativas positivas; RDCBFA – Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem; GADOA – Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas; GRPS - Gestão de recursos pessoais e sociais.

Considerações finais

Sabendo que as exigências e desafios do ensino superior são cada vez mais incompatíveis com a passividade, com o défice de interação com o professor e o não envolvimento dos estudantes nas atividades académicas, será oportuna a existência dos IBPEES enquanto ferramenta útil na orientação e aconselhamento no ensino superior sobretudo ao nível do despiste de comportamentos e atitudes positivas e negativas em relação às pressões, exigências e desafios académicos.

No IBPEES a obtenção imediata de um *perfil de boas práticas* é possível graças ao facto de as 9 dimensões avaliadas no inventário possuírem o mesmo número de itens (7 cada). Esta utilidade aplica-se a fins de investigação e intervenção, possibilitando a percepção imediata dos pontos fortes e fracos no que diz respeito às *boas práticas* de cada estudante.

Para facilitar a devolução da informação obtida com o IBPEES aos estudantes, em contextos de aconselhamento ou de formação, é composto ainda por uma folha de registo do perfil individual, em grelha e em gráfico¹⁷, permitindo assim uma análise SWOT individualizada, com a identificação de pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças para a optimização das boas práticas associadas à sua aprendizagem e adaptação às exigências e desafios da vida académica.

Para finalizar, uma observação em relação aos resultados encontrados nesta amostra que não nos surpreendem na medida em têm sido replicados em investigações que temos vindo a desenvolver noutras amostras de estudantes portugueses e mais recentemente brasileiros (Gonzaga, Mascarenhas & Pinheiro, 2009). Em comparação com amostras brasileiras, de facto, a interação com os professores reafirma-se como uma das áreas de dificuldade dos estudantes portugueses, o que significa, face ao instrumento de medida utilizado, que os estudantes têm dificuldade em: falar com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas e matérias, questioná-los quando não estão de acordo ou com eles ou com assuntos relacionados com as disciplinas, e não procuram oportunidades de envolvimento e conhecimento dos professores em tarefas para além das relacionadas com as aulas (Gonzaga, Mascarenhas & Pinheiro, 2009). Se juntarmos a esta dificuldade, as relacionadas com procurar feedback junto dos professores e aprender ativamente, temos reunidas fortes razões para sensibilizarmos os nossos alunos acerca do que pode representar para eles um verdadeiro problema: a dificuldade em construir ativamente, crítica e autonomamente as suas aprendizagens.

Com estes trabalhos saem reforçado os objectivos de apoio aos estudantes no ensino superior, privilegiando oportunidades de desenvolvimento de competências, quer pessoais e sociais quer instrumentais de gestão das situações e ambiente. As segundas mais relacionadas com a optimização da comunicação com os professores e colegas no ensino superior e estabelecimentos de objectivos realistas de desempenho e sucesso, e as primeiras mais relacionadas com as competências de manter expectativas realistas e positivas, e incrementar esforços para alcançar o que se deseja e necessita, com a optimização do tempo e o aproveitamento máximo das oportunidades que atualmente as organizações de ensino superior

¹⁷ A utilização parcial ou total do IBPEES e a respectiva Folha de Registo pode ser solicitada à autora deste trabalho através do e-mail pinheiro@fpce.uc.pt, ou para o Gabinete de Apoio ao Estudante da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, Apartado 6153- 2001-802 Coimbra. Um agradecimento à Lídia Filipe e à Rosana Monteiro pela colaboração na organização destes materiais para fins de formação.

se preocupam em garantir aos estudantes, quer através de inovações pedagógicas quer através da disponibilidade de apoios sociais, psicopedagógicos e socioeducativos.

Bibliografia

- Astin, A. W., (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of Good Practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gamson, Z. F., & Poulsen, S. J. (1989). Inventories of Good Practice: The Next Step for the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Chronicle of Higher Education*, 13, A41-A43.
- Gonzaga, L.; Mascarenhas, S. & Pinheiro, M. R. (2009). *Avaliação das Boas Práticas de Universitários Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Heller, D. D. (1989). *Peer supervision: a way to professionalizing teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education*, 38, 435-454.
- Kuh, G., J. Schuh, E. Whitt & Associates. (1991). *Involving Colleges: Successful Approaches to Fostering Student Learning & Development Outside the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pascarella, E., & P. Terenzini. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights From Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.
- Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.
- Pinheiro, M. R. (Outubro, 2008). *O Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior: resultados de um estudo preliminar*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G . Goldstein & M . Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.
- Schlossberg, N. K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer
- Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 153-165). Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.

1.2.5.

Título:

Propiedades psicométricas de la versión la versión española del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios* (Chickering & Schlossberg, 1995; Pinheiro, 2007, 2008)

Autor/a (es/as):

Delgado, Margarita Gozalo [Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura,

Caceres, Espanha]

Gonzaga, Luís [Escola Superior de Desporto do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal]

Pinheiro, Maria do Rosario Moura [Universidade de Coimbra, Portugal]

Barco, Benito León del [Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Caceres, Espanha]

Resumo:

El contexto del Espacio Europeo de Educación Superior plantea nuevos retos para el sistema educativo Universitario que deben ser asumidos por el profesorado. El alumno se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, abandonando para ello el rol pasivo y el profesor, pasa a ser un facilitador y orientador de este proceso. Como consecuencias, las estrategias de aprendizaje y sus hábitos a la hora de enfrentarse a este proceso, adquieren un nuevo interés. En este trabajo nos proponemos evaluar las buenas prácticas de los Estudiantes de la Universidad de Extremadura, para ello recurriremos a la adaptación del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios*, original de Chickering y Schlossberg, 1995; Dentro del contexto del *Espacio Europeo de Educación Superior*, este cuestionario ha sido traducido al portugués y adaptado para su uso con alumnos Universitarios por Pinheiro (2007, 2008). De la misma forma, se ha empleado para establecer estudios interculturales, estableciéndose las semejanzas y diferencias en la buenas prácticas asociadas con el aprendizaje alumnos portugueses y brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009) y entre alumnos portugueses y españoles (Gonzaga, Gozalo y Pinheiro, 2011).

El objetivo del presente estudio es estimar las propiedades psicométricas de la versión española del *Inventario de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios*. Para ello contamos con un grupo de 286 participantes, alumnos de las facultades de Ciencias del Deporte y de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura y la relación que se establece entre las dimensiones evaluadas (Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener las expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, Antecedentes y Estilos de aprendizaje) y el rendimiento académico de los alumnos Universitarios.

Palavras-chave:

Educación Superior; Buenas prácticas de los estudiantes.

Introducción

El pasado curso académico 2010-2011, un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres creamos un Grupo de Innovación Educativa y comenzamos a debatir y

reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la docencia y sus opciones de mejora. En este contexto, empezaron a surgir algunas ideas relacionadas también con el papel que tiene el alumno como agente activo en el proceso de Enseñanza-aprendizaje. La reflexión sobre la mejora de nuestra práctica como docentes tenía como contrapartida imprescindible la necesidad de orientar a los alumnos y ayudarles a mejorar también en su nivel de implicación, sus habilidades de organización, de trabajo en grupo, etc. En este contexto y guiados por esta preocupación conseguimos contactar con un grupo de investigadores del país vecino que estaban llevando a cabo el desarrollo de algunas herramientas destinadas a la mejora de la calidad de la Enseñanza dentro del EEES. De esta relación surge el estudio que se expone en este trabajo, en concreto la adaptación de los *Inventario(s) de Buenas Prácticas en Estudiantes Universitarios IBPEES*, original de Chickering y Schlossberg (1995) este cuestionario ha sido traducido al portugués y adaptado para su uso con alumnos Universitarios, Dentro del contexto del *Espacio Europeo de Educación Superior*, por Pinheiro (2007, 2008a y 2008b). Las dimensiones evaluadas por este instrumento serían las siguientes: *Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback/interactuar con el profesor; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, Antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros*. La mayoría de estas escalas se refieren a habilidades intra e interpersonales muchas de las cuales pueden ser potenciadas y entrenadas dentro del propio contexto universitario. Posteriormente, en un segundo estudio (Pinheiro, 2008a y 2008b), procedió a la construcción de un nuevo conjunto de ítems que tenían por objeto complementar la visión de las Buenas Prácticas del cuestionario original, añadiendo otras dos relacionadas con la gestión de recursos, personales, sociales e situacionales, para enfrentarse a los cambios y ajustes que se producen en la vida académica y social del estudiante Universitario. Estas nuevas dimensiones se basaron en el modelo de transición de Schlossberg, Waters y Goodman (1995) que ya había sido empleado (Pinheiro, 2003, 2004) para profundizar en la comprensión del proceso de transición y adaptación de los estudiantes que se matriculan por primera vez en la Universidad.

Este modelo propone cuatro recursos que influyen sobre la capacidad individual de enfrentarse a los cambios que acompañan este tránsito tan trascendente en la vida académica: la situación (*situation*), el apoyo social (*social support*), las características individuales (*Self*) y las estrategias empleadas (*strategies*). Además, estos inventarios permiten la obtención empírica e inmediata de un *perfil individual de buenas prácticas* en función de las 9 dimensiones evaluadas. En el ámbito de la intervención educativa esto facilita la identificación de las fortalezas y debilidades de un alumno o un grupo de ellos, para los que se podría diseñar una intervención específica, por ejemplo dentro del ámbito del *Plan de Acción Tutorial de una*

titulación (PATT) o de los *Servicios de Atención al Alumno Universitario*. En conjunto, estos recursos o fortalezas y debilidades de naturaleza psicosocial y relacional, ayudan a comprender por qué los distintos alumnos reaccionan de forma distinta ante las mismas dificultades o desafíos propios del contexto académico y ante los cambios y transiciones propios de este ámbito. También ayudan a comprender por qué la misma persona reacciona de forma distinta en los distintos momentos de su vida. Para Pinheiro, estos recursos que de acuerdo con o modelo de Chickering e Schlossberg (1995) podemos agrupar bajo la etiqueta de personales, relacionales y situacionales, influirían sobre la capacidad individual de enfrentarse con los desafíos académicos y los cambios asociados a la transición que se produce en la vida del estudiante y actuarían como elementos facilitadores de las *buenas prácticas de los estudiantes* (Pinheiro, 2003, 2004, 2007, 2008^a y 2008^b).

El IBPEES también se ha empleado para desarrollar estudios interculturales, estableciéndose las semejanzas y diferencias entre las buenas prácticas asociadas con el aprendizaje alumnos portugueses y brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009). Por último, el pasado curso académico se presentaron los datos preliminares de este estudio *al VIII Congresso Iberoamericano / XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, celebrado en Lisboa (Gonzaga, Gozalo y Pinheiro, 2011). En este trabajo se creó versión experimental del instrumento en Castellano que fue empleada para explorar las semejanzas y diferencias entre alumnos portugueses y españoles.

Método

Participantes

En el desarrollo de este estudio participaron 286 voluntarios, estudiantes de las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Formación del Profesorado de Universidad de Extremadura. El 46.2% (n=132) fueron mujeres y el 53.8% (n=154) varones, el rango de edad estuvo comprendido entre los 18 y los 48 años (media de 20.10 ± 3.22 años).

Tabla 1. Valores descriptivos de los participantes

Edad					Sexo			
					Femenino		Masculino	
N	Media	DP	Mín.	Máx.	n	%	N	%
286	20.10	3.22	18	48	132	46.2%	154	53.8%

Instrumentos

Los participantes respondieron a la versión en castellano de lo(s) *Inventário(s) de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (IBPEES)*², cuya versión original fue desarrollada por Chickering e Schlossberg (1995) en Estados Unidos y adaptada al portugués por Piñeiro (2007, 2008). La versión experimental en castellano del mismo fue titulada *Inventario de Buenas Prácticas del Alumno Universitario* y fue desarrollada por Gonzaga, Gozalo y Pinheiro (2011) adaptando al entorno cultural y educativo de la Universidad Española la versión portuguesa del instrumento.

Pinheiro (2008a) describe el IBPEES como una serie de 9 inventarios, que constan de 7 ítems cada uno y que se refieren a distintas conductas del alumno que se pueden considerar como adecuadas de cara a obtener un buen rendimiento formativo del Espacio Europeo de Educación Superior. El formato de respuesta está basado en una escala Likert con 5 alternativas (*Nunca, Raramente, Algunas Veces, Frecuentemente y Siempre*). A partir de las respuestas a los inventarios se obtienen 9 puntuaciones parciales. Los 7 primeros se pueden denominar buenas prácticas y están conformadas a partir de los 49 ítems seleccionados por Chickering e Schlossberg, (1995), para operacionalizar los *Seven Principles for a Good Practice* de su propuesta (Chickering y Gamson, 1991, y Chickering, Gamson y Barsi, 1989).

Estos inventarios se denominan: *Interactuar con los profesores; Trabajar en cooperación con los colegas; Aprender de forma activa; Buscar feedback/interactuar con el profesor; Optimización del tiempo en las tareas; Mantener expectativas positivas; Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y estilos de aprendizaje de los compañeros*. Existen otras dos áreas de gestión de recursos formadas por 14 ítems que se podrían agrupar bajo la etiqueta de *Gestión de Recursos Personales y Sociales y Gestión del Ambiente, Desafíos y Oportunidades Académicas*, fueron introducidas por Pinheiro (2008a). Todos los reactivos del IBPEES puntúan de forma directa, por lo tanto, a mayor puntuación obtenida por un estudiante, mejores se consideran las conductas evaluadas.

El objetivo del presente estudio será explorar las características psicométricas del IBPEES.

Procedimiento

El cuestionario fue administrado durante los cursos 2010-11 y 2011-12, a distintos grupos de alumnos que se prestaron a participar voluntariamente y cursaban sus estudios en las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los voluntarios fueron informados de los objetivos del

estudio y del carácter confidencial de los datos. El tratamiento estadístico de los mismos se realizó con el programa PASW Statistics, 18.0. Cada uno de los inventarios o sub-escalas del IBPEES fue tratado como un instrumento independiente, ya que, tal y como los describe Pinheiro (2008a), no se trata de una única escala que mide distintas facetas de una variable subyacente, sino de distintos instrumentos que miden conductas independientes que pueden agruparse bajo el nombre de buenas prácticas del alumno. Para cada dimensión se establecieron sus propios valores descriptivos, el cálculo del Alpha de Cronbach y los análisis (citar referencia del Congreso RESAPES) en explorar la consistencia interna de cada escala. mentos que miden conductas independie de factores principales que permiten explorar la consistencia interna de cada escala o sub-inventario.

Resultados

En la Tabla 2 se presentan los valores descriptivos de cada una de las escalas. En la Figura 1 podemos ver como, a pesar de que se constatan algunas diferencias entre los perfiles de buenas prácticas obtenidos por los universitarios españoles y los portugueses, los perfiles conformados a partir de sus repuestas al IBPEES resulta bastante coherente y nos indica que la adaptación ha estado en sintonía con el funcionamiento de la escala. Aunque, como es lógico, a ambos lados de la frontera existen diferencias en actitudes, hábitos y comportamientos de los estudiantes que superan las propias del idioma. Dichas diferencias se reflejan en la figura 1 y en algunas escalas han resultado significativas, como se ha constatado en un estudio desarrollado recientemente (Gonzaga, Gozalo, León y Pinheiro, en prensa).

Tabla 2. Valores descriptivos de las 9 sub-escalas de la versión en castellano del IBPEES (n=286).

<i>Sub-escala</i>	M	DP	Mín.	Máx.
Interactuar con los profesores (IP)	19.62	4.65	9	35
Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC)	26.50	3.96	14	35
Aprender activamente (AA)	22.45	4.38	11	35
Buscar feedback (BF)	23.93	4.60	11	35
Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT)	28.65	4.36	12	35
Mantener expectativas positivas (MEP)	26.17	4.17	12	35
Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA)	28.47	4.72	11	35
Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)	28.90	4.47	10	35

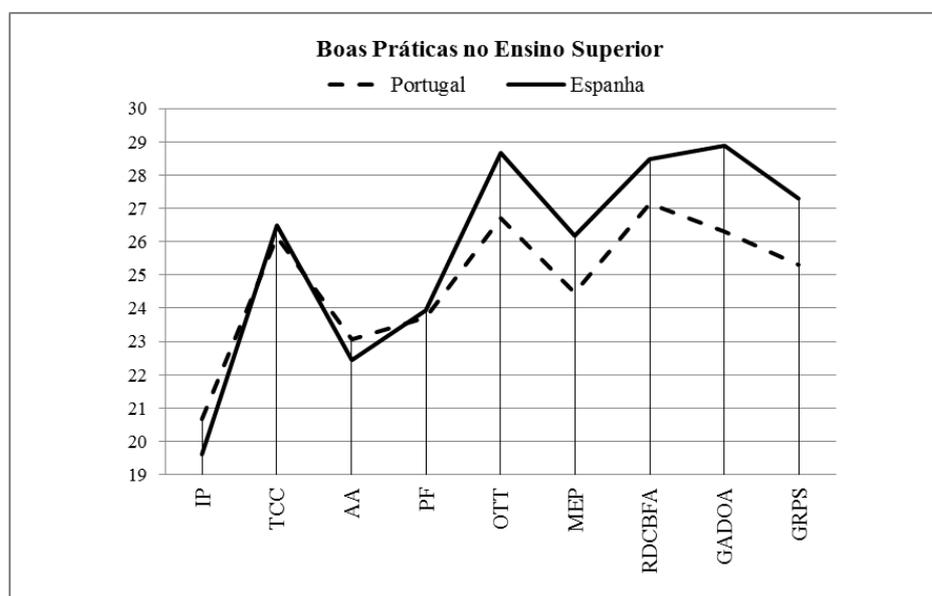


Figura 1. Perfil del IBPEES. Comparativa entre Universitarios portugueses y españoles (Gonzaga, Gozalo, León y Pinheiro, en prensa).

El siguiente paso en el proceso de validación del IBPEES, se dirigió a identificar la dimensionalidad de cada sub-inventario. Se realizaron 9 análisis de Componentes Principales, uno por cada parte o *buena práctica* descrita por el instrumento. Como ya se comentó, el cuestionario no pretende recoger un concepto unitario de buenas prácticas, sino una serie de conductas independientes que podrían agruparse bajo este calificativo. A pesar de que las puntuaciones de muchas de estas sub-escalas se pueden relacionar estadísticamente, serán analizados de forma independiente, siguiendo para ello los pasos desarrollados por Pinheiro (2008) en el proceso de adaptación al portugués del instrumento.

Tabla 3. Medidas de adecuación de la muestra al análisis factorial para el cuestionario IBPEES

<i>IBPEES</i>	KMO	Test de Esfericidad de Barlett
1. Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC)	,818	Chi-cuadrado (21)= 429,005; $p \leq .001$
2. Interactuar con los profesores.	,747	Chi-cuadrado (21)= 334,495; $p \leq .001$
3. Aprender de forma activa.	,765	Chi-cuadrado (21)= 409,788; $p \leq .001$

4. Buscar feedback.	,792	Chi-cuadrado (21)= 480,503; p≤.001
5. Optimizar el tiempo invertido en las tareas.	,776	Chi-cuadrado (21)= 525,920; p≤.001
6. Mantener expectativas positivas.	,796	Chi-cuadrado (21)= 347,914; p≤.001
7. Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros.	,866	Chi-cuadrado (21)= 563,572; p≤.001
8. Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas.	.870	Chi-cuadrado (21)= 736,611; p≤.001
9. Gestión de recursos personales y sociales.	,835	Chi-cuadrado (21)= 634,553; p≤.001

En primer lugar comprobamos, tal como se recoge en la tabla 3, que las respectivas medidas de adecuación de la muestra valoradas a partir del KMO y el test de esfericidad de Barlett eran satisfactorias en los 9 grupos de puntuaciones propuestas. A continuación se estudió la dimensionalidad de cada sección a partir del Análisis de Componentes Principales (ACP), que fue efectuado para cada sub-inventario, extrayendo las soluciones cuyos factores presentasen valores propios superiores a 1. Cuando las soluciones iniciales indicaban la presencia de más de un factor, el ACP fue repetido, introduciendo una rotación *Oblimin* ($\Delta=0$), con el objeto de identificar ítems que contribuyeran a más de un factor y clarificar la estructura factorial dentro de cada sección del instrumento.

En la tabla 4 se presentan los valores propios, los factores extraídos y varianza explicada para cada sección del IBPEES, así como los valores de saturación de cada ítem en los factores extraídos (superiores a .30) y los valores de *Alfa de Cronbach* para cada sub-inventario del mismo.

Tabla 4. Valores propios, factores extraídos, varianza explicada y valores de *Alfa de Cronbach* para cada sub-inventario del IBPEES.

1. Interactuar con los profesores.		
Factor 1: 7 ítems		
Valor propio =2,991; varianza explicada=42,731%		
,324≤h2 ≥,527		
,421≤Correlación elemento-total corregida≥,567		
α= ,771		
Media=19,62; Desviación típica= 4,653		
Nº	Formulación del ítem	Saturación

		Factor 1
4	Hablo con mis profesores fuera del aula acerca de las asignaturas, de sus contenidos y de otros asuntos.	,726
2.	Pido feedback a mis profesores, en relación a mi trabajo.	,690
1.	Busco oportunidades para relacionarme con uno o varios de mis profesores.	,686
3.	Pregunto a mis profesores cuando no estoy de acuerdo con ellos.	,659
7.	Doy mi opinión (positiva o negativa) a los profesores acerca de las disciplinas a las que asisto	,649
6.	Asisto a eventos en los que mis profesores están implicados.	,583
5.	Procuro informarme sobre mis profesores, sobre sus enseñanzas y sus áreas de especialización e intereses.	,569

2. Trabajar en cooperación con los colegas.

Factor 1: Valor propio= 2,445; varianza explicada=37,171

Factor 2: Valor propio= 1,601; varianza explicada=15,736

,366 ≤ h² ≤ ,686

,281 ≤ Correlación elemento-total corregida ≤ ,532

α = ,693

Media= 26,50 Desviación típica= 3,961

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
10.	Ayudo a mis compañeros, cuando éstos me lo piden.	,855	
11.	Acostumbro a elogiar a mis compañeros, cuando hacen buenos trabajos.	,759	
8.	Me gusta conocer las experiencias pasadas y los intereses de mis compañeros	,667	
13.	Cuando domino una materia, me ofrezco para resolver dudas y facilitar información a mis compañeros.	,516	,397
9.	Fuera del aula, estudio o trabajo en grupo con otros estudiantes.	,514	
12.	Mantengo discusiones con compañeros que tienen experiencias y puntos de vista distintos a los míos.		,770
14.	Procuro atenuar la competitividad que hay en mi carrera.		,744

3. Aprender de forma activa.

Factor 1: Valor propio=2,842; varianza explicada=40,597%

Factor 2: Valor propio=1,038; varianza explicada=14,831%

$,421 \leq h_2 \geq ,693$

$,270 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \geq ,574$

$\alpha = ,745$

Media= 22,45 Desviación típica= 4,382

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
16.	Cuestiono las ideas que se exponen en clase.	,794	
19.	Discuto con mis compañeros y mis profesores sobre temas relacionados con mis lecturas y con las clases.	,703	
15.	Siempre que no comprendo una materia en clase, pregunto a los profesores.	,681	,436
17.	Procuro relacionar acontecimientos y actividades del día a día, con los asuntos tratados en clase.	,569	,530
20.	Busco nuevas lecturas y/o proyectos de investigación relacionados con mis asignaturas y/o mi carrera	,529	,516
21.	Tomo apuntes o grabo las clases y después los reviso.		,806
18.	Busco experiencias en mi vida que complementen mi aprendizaje en las asignaturas de la carrera.	,543	,698

4. Buscar feedback/interactuar con el profesor.

Factor 1: Valor propio= 2,820 varianza explicada= 42,37%

Factor 2: Valor propio= 1,764 varianza explicada =17,65%

$0,438 \leq h_2 \geq 0,740$

$,334 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \geq ,604$

$\alpha = ,762$

Media= 23,927 Desviación típica= 4,5988

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
24.	Modifico mis trabajos, cuando es preciso y busco el feedback de mis profesores para hacerlo.	,824	
22.	Reflexiono sobre el feedback que me ofrecen mis profesores en relación a exámenes o trabajos, de cara a valorar mis puntos fuertes y débiles.	,756	
25.	Valoro cuidadosamente mis competencias o los aprendizajes alcanzados cuando me preparo para examinarme de una asignatura	,745	
26.	Aprecio el feedback de mis colegas y lo tengo en cuenta en mis acciones.	,670	
23.	Si algo no me queda claro, procuro hablar con los profesores lo antes posible	,631	

28.	Reflexiono sobre los temas que aprendo en clase y los discuto con los profesores, incluso después de que terminen las asignaturas	,871
27.	Busco artículos, revistas o libros que me ayuden a reflexionar sobre lo que estoy aprendiendo.	,822

5. Optimización del tiempo en las tareas.

Factor 1: Valor propio=3,024; varianza explicada=43,20%

Factor 2: Valor propio=1,229; varianza explicada=17,55%

$0,527 \leq h^2 \leq 0,759$

$,357 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,571$

$\alpha = ,759$

Media= 28,65 Desviación típica= 4,363

Nº	Formulación del ítem	Saturación	
		F1	F2
29.	Termino los trabajos en los plazos previstos.	,920	
30.	Corrijo y reviso mis trabajos antes de entregarlos a los profesores.	,820	
31.	Ensayo las presentaciones de mis trabajos, antes de exponerlos en las aulas.	,661	
33.	Asisto a las clases	,554	,316
34.	Cuando tengo dificultades para asistir a las clases, lo comento con mis profesores.		,794
35.	Identifico las áreas en las que tengo puntos débiles y busco ayuda “extra” para fortalecerlos.		,757
32.	Programo mis sesiones de estudio para llevar al día mis asignaturas.		,686

6. Mantener expectativas positivas.

Factor 1. Valor propio=2,742; varianza explicada=39,165%

$0,245 \leq h^2 \leq 0,515$

$,332 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,538$

$\alpha = ,730$

Media= 26,17; Desviación típica= 4,169

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
41.	Procuro dar lo mejor de mí en mis asignaturas.	,718
36.	Establezco objetivos personales para los aprendizajes a realizar en cada una de las asignaturas.	,706

42.	Utilizo los recursos institucionales que son relevantes para mis asignaturas.	,695
37.	Procuro informarme con claridad sobre los objetivos de los profesores.	,642
39.	Hago trabajos adicionales para mejorar mis objetivos de aprendizaje.	,548
38.	Mantengo mi mente abierta respecto a aquellas materias que no están directamente relacionadas con mi carrera.	,535
40.	Soy consciente de la diferencia que hay entre las cosas que hago para aprender y las que hago para subir nota.	,495

7. Respeto por las diferentes capacidades, antecedentes y Estilos de aprendizaje de los compañeros.

Factor 1: Valor propio=3,395; varianza explicada=48,50%

$0,369 \leq h^2 \leq 0,590$

$,503 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,645$

$\alpha = ,816$

Media= 28,47; Desviación típica= 4,719

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
49.	Estoy dispuesto a tener en cuenta ideas distintas de las mías.	,768
46.	Apoyo a los profesores que respetan y apoyan a los alumnos que proceden de entornos y niveles distintos de aprendizaje.	,767
45.	Comparto con mis compañeros algunas informaciones sobre mí mismo y sobre mi forma efectiva de aprender.	,723
43.	Procuro no avergonzar a mis compañeros.	,681
44.	Ajusto mis estilos de aprendizaje a los estilos de enseñanza de mis profesores.	,668
48.	Cuando escucho comentarios racistas o sexistas o en un lenguaje ofensivo procuro que quien los hace tome conciencia de ellos.	,646
47.	Apoyo a los profesores que en las asignaturas prestan su atención a las contribuciones e intereses de grupos minoritarios de alumnos.	,607

8. Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas

Factor 1: Valor propio 3,753; varianza explicada=53,614%

$,438 \leq h^2 \leq ,619$

$,540 \leq \text{Correlación elemento-total corregida} \leq ,680$

$\alpha = ,854$

Media= 28,90 Desviación típica= 4,466

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
55.	Trabajo duro para conseguir mis objetivos académicos.	,787
50.	Soy consciente de los desafíos a los que me tengo que enfrentar en cada asignatura.	,768
52.	Las decisiones que tomo ahora, tienen que ver con el futuro de mi carrera.	,751
54.	Muestro a mis profesores y compañeros lo mejor de mí mismo.	,744
53.	Aprovecho las oportunidades de aprendizaje que me ofrece la Universidad.	,741
51.	En la facultad cuento con personas que se interesan por mí, me valoran y están dispuestas a ayudarme.	,662
56.	Consigo responder a las exigencias y desafíos de mi vida académica.	,662

9. Gestión del Ambiente, Desafíos y Oportunidades Académicas.

Factor 1: Valor propio=3,467; varianza explicada=49,531%

,383 ≤ h² ≤ ,583

,486 ≤ Correlación elemento-total corregida ≤ ,647

α = ,829

Media=27,290; Desviación típica= 4,5061

Nº	Formulación del ítem	Saturación
		F1
59.	Me enfrento bien a los cambios e imprevistos que afectan a mi vida académica.	,763
61.	Cuando las cosas no me salen bien, consigo rehacerme y seguir adelante.	,745
60.	Soy optimista respecto a mi rendimiento académico.	,728
62.	Se pedir la ayuda que considero mas adecuada en el momento que elijo.	,728
63.	Me adapto con facilidad a nuevas exigencias y presiones académicas.	,695
57.	Se cuales son mis mayores dificultades y cómo superarlas.	,634
58.	Tengo compañeros dispuestos a ayudarme en mi vida académica.	,619

Los resultados representados en la tabla 4, ofrecen una visión positiva del proceso de adaptación de los inventarios que componen el IBPEES al grupo de universitarios españoles con los que se ha desarrollado el mismo. Los valores de alfa han oscilado entre el menor de ellos de 0.679 de la escala *Mantener expectativas positivas* y el de 0.778 perteneciente a *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas*. Se puede considerar que todos ellos son valores de consistencia más que adecuados (Cronbach, 1984). Estos resultados nos indicarían que el instrumento ofrece un nivel de fiabilidad muy adecuado para su empleo con poblaciones de estudiantes españoles. En lo que se refiere a la estructura factorial de los distintos inventarios, su comportamiento, en la mayoría de las secciones ha sido muy semejante a al obtenido en el estudio de Pinheiro (2008a). Es de destacar el buen comportamiento de los dos sub-inventarios incluidos por la autora, denominados *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)* y *Gestión de recursos personales y sociales (GRPS)*. En ambos casos las saturaciones dan lugar a un único factor con un elevado poder explicativo, consiguiendo en el primero de ellos un 53,614% de varianza explicada y en el segundo un 49,531%. En cuanto a sus niveles de fiabilidad, en el primero de ellos el α de Cronbach fue igual a ,854 y en el segundo de ,829 mostrando ambos unos niveles muy destacables de consistencia interna. En términos generales el paralelismo de las versiones castellana y portuguesa del IBPEES ha sido la nota general, aunque en algún caso puntual, como el que se observa en el sub-inventario 3 *Aprender de forma activa*, se observa un nivel muy superior de solapamiento entre los dos factores obtenidos en el análisis factorial en la versión en español que en la lusitana. Estas diferencias han sido poco frecuentes y nos invitan a revisar la redacción de algunos reactivos del instrumento o, simplemente, pueden indicar una diferencia interesante a la hora de percibir algunos comportamientos concretos por parte de los alumnos de ambos lados de la frontera.

Tabla 5. Correlaciones de las distintas sub-escalas del IBPEES.

	TCC	IP	AA	BF	OTT	MOP	RCFA	GEDO
IP	,309**							
AA	,472**	,628**						
BF	,532**	,548**	,744**					
OTT	,462**	,255**	,479**	,579**				
MEP	,476**	,412**	,610**	,684**	,697**			
RCEFA	,499**	,181**	,426**	,545**	,624**	,632**		
GEDO	,523**	,169**	,423**	,516**	,678**	,645**	,682**	
GRPS	,424**	,214**	,422**	,425**	,492**	,540**	,476**	,627**

Trabajo cooperativo con los compañeros (TCC); Interactuar con los profesores (IP); Aprender activamente (AA); Buscar feedback (BF); Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT); Mantener expectativas positivas (MEP); Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA); Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO); Gestión de recursos personales y sociales (GRPS).

Para completar este estudio y con el objeto que analizar el nivel de asociación entre las dimensiones del IBPEES, se procedió a establecer una matriz de correlaciones entre las sub-escalas del mismo. Como se puede constatar en la tabla 5, todas ellas aparecen correlacionadas entre sí de forma significativa, siendo especialmente relevantes las relaciones entre algunos sub-inventarios, como las que se obtienen entre *Aprender activamente (AA)* y *Buscar feedback (BF)* ($r=.744$; $p\leq.001$) o entre *Optimizar el tiempo invertido en las tareas (OTT)* y *Mantener expectativas positivas (MEP)* ($r=.697$; $p\leq.001$) o entre *Mantener expectativas positivas (MEP)* y *Buscar feedback (BF)* ($r=.684$; $p\leq.001$). La intensidad de estas relaciones viene a reforzar la complementariedad de estos comportamientos y su presencia conjunta en aquellos alumnos que exhiben mejores niveles de buenas prácticas. También es de destacar la relación que aparece entre las sub-escalas: *Respetar diferentes capacidades, entornos y formas de aprender (RCEFA)*; *Gestión del entorno sus desafíos y oportunidades académicas (GEDO)* ($r=.682$; $p\leq.001$).

Conclusión

Los inventarios IBPEES constituyen una alternativa prometedora para la evaluación de las habilidades del alumno de cara a obtener éxito en el nuevo contexto de aprendizaje derivado del EEES. Tanto para el profesorado, en el contexto del *Plan de Acción Tutorial*, como para los *Servicios de Atención al Alumno*. La obtención inmediata de un *perfil de Buenas Prácticas* para cada alumno nos permite predecir un prometedor futuro a este instrumento que será empleado con mucha frecuencia en el contexto de la educación superior de nuestro país. La independencia de las distintas sub-escalas permite identificar con facilidad aquellos aspectos de la conducta del alumno que se refieren a comportamientos y actitudes positivas y negativas respecto a las exigencias, presiones y desafíos académicos, aspectos que pueden ser reforzados con un programa de intervención específico adaptado a las necesidades de un alumno o de un grupo concreto de ellos.

Al tratarse de un autoinforme sencillo y de fácil comprensión, permite acceder con facilidad a amplias muestras de estudiantes, circunstancia que lo hace muy deseable para la investigación educativa, en relación a la adquisición de competencias de los alumnos universitarios.

Los resultados obtenidos por la muestra española muestran un claro nivel de sintonía con los obtenidos en estudios previos, como los desarrollados en Portugal, dentro del EEES (Pinheiro, 2007, 2008a, 2008b) como otros obtenidos en el contexto internacional, por los mismos autores, con una muestra de estudiantes brasileños (Gonzaga, Mascarenhas y Pinheiro, 2009).

Bibliografía

- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of Good Practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Gamson, Z. F., & Poulsen, S. J. (1989). Inventories of Good Practice: The Next Step for the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Chronicle of Higher Education*, 13, A41-A43.
- Gonzaga, L., Gozalo, M. & Pinheiro, M.R. (2011). Boas Práticas dos Estudantes do Ensino Superior. Estudo comparativo entre Portugal e Espanha. *Comunicação ao VIII Congresso Iberoamericano / XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*, que decorreu na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonzaga, L., Gozalo, M. & León, B. Y Pinheiro, M.R. (en prensa). Em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis? Livro de Actas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP que decorreu no Porto em maio de 2012.
- Gonzaga, L., Mascarenhas, S., & Pinheiro, M.R. (2009). Avaliação das Boas Práticas de Universitários Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED - Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1.

- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.
- Pinheiro, M. R. (2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.
- Pinheiro, M. R. (2008a). Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: uma proposta de operacionalização. Actas do I Congresso RESAPES (CD ROM), pp. 219-232. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, M. R. (2008b). *O Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior: resultados de um estudo preliminar*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G . Goldstein & M . Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer.

1.3.

Título:

Docencia y cambio educativo. Aportes para la construcción de una identidad innovadora

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Rodríguez, Paula Lourdes Guerrero [Universidad de Guadalajara – México]

Resumo:

La innovación es un fenómeno pluridimensional que se ha instalado en los discursos de la educación

superior, como respuesta al requerimiento generalizado de un cambio que permita redefinir a la institución universitaria. No obstante, las prácticas siguen siendo deficitarias y el desafío es, precisamente, generar innovaciones que atiendan las demandas sociales.

La educación en general y en especial las universidades manifiestan una fuerte resistencia a los cambios estructurales, manteniendo enfoques tradicionales de comunicación disciplinar, condicionados por modelos homogeneizadores. No obstante, hoy se plantea la necesidad de reconstruir la identidad universitaria, incorporando cambios tanto internos como externos, que la hacen dependiente del contexto en el cual se desarrollan.

Son las comunidades de aprendizaje los espacios propios para la innovación, que demandan una docencia apropiada, personal y profesionalmente, capaz de asumir los desafíos del mundo actual.

Como aporte a esta problemática, el Simposio trabaja en tres líneas:

- Mirada político-institucional.
- Mirada a la formación.
- Construyendo Identidad innovadora.

a) La primera incluye los trabajos de:

Guerrero Rodríguez, Paula Lourdes (Universidad de Guadalajara – México) “Elementos políticos de la innovación educativa”

“...Las universidades están inmersas en conflictos político-académicos, que lejos de fortalecerlas las ubica como campos de fácil manipulación, debido al modelo centralizado y piramidal. Debemos lograr una transformación verdadera a través de nuevas políticas...”

b) Para el segundo abordaje, son los aportes:

Limiñana Gras, Rosa Ma. (Universidad de Murcia – España)

“Indignación e innovación. La gestión emocional como ingrediente para la innovación en la enseñanza pre-universitaria”

“... una adecuada gestión de las emociones puede determinar una mayor capacidad para generar cambios constructivos en un sentido favorable a la innovación...”

Siufi, María Gabriela (Universidad Nacional de La Matanza – Argentina)

“Enfoque educativo basado en competencias. Una propuesta innovadora para el cambio educativo”

“... una educación basada en competencias, aporta a los grandes ejes de debate universitario en el Siglo XXI: un paradigma educativo centrado en el estudiante, una tarea pedagógica transversal y transdisciplinaria, una educación de calidad, pertinente y transparente...”

c) En tercer lugar, se incorporan los trabajos de:

Francisco Javier Corbalán Berná (Universidad de Murcia – España)

“Personalidad innovadora”

... Una clase creativa es un foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para los alumnos, un recurso garantizado ante los disruptores y un caldo de cultivo para la excelencia,....

Beatriz Guerci de Siufi (Universidad Nacional de Jujuy – Argentina)

“Docencia e innovación: una vinculación pendiente”

“...encontramos la propuesta de una universidad creativa e innovadora.

Entonces corresponde preguntar: ¿Cuál es el alcance de esta adjetivación? ¿A quiénes alcanza? ¿Qué docente debe hacerla posible? ¿En el marco de qué cultura organizativa?...”

Palabras-chave:

Docencia; Construcción; Multidimensionalidad; Identidad innovadora.

1.3.1.

Título:

Elementos políticos de la innovación educativa

Autor/a (es/as):

Rodríguez, Paula Lourdes Guerrero [Universidad de Guadalajara – México]

Resumo:

Problemática

Durante la última década, las Universidades latinoamericanas ante la globalización, reflejan una incertidumbre entre los planteamientos y procedimientos, considerando los criterios antidemocráticos y obsoletos que prevalecen en el ámbito mundial. Las reformas estructurales neoliberales han modificado la organización, el modelo y las formas de acción del Estado; la desregulación económica impulsó la desaparición de políticas públicas orientadas a lograr un bienestar social y la educación se convirtió en una mercancía más en el “mercado educativo”. Los Estados han ido subrogando a particulares su responsabilidad educativa, con el desarrollo de una educación privada escasa en calidad. Todo ello ha derivado en el colapso del modelo neoliberal.

Metodología

En el presente trabajo se emplea una serie de caminos cognoscitivos como es la práctica de los

métodos; documental, analítico y comparativo.

Pertinencia y relevancia de la investigación

La educación se encuentra en un momento decisivo, con crisis agudas identificadas, producto de modelos económicos que requieren de una renovación estructural ya que la evolución del pensamiento humano reclama nuevas alternativas en donde exista equidad incluyente al desarrollo y progreso de los pueblos. Las universidades están inmersas en conflictos político-académicos, que lejos de fortalecerlas las ubica como campos de fácil manipulación, debido al modelo centralizado y piramidal. Debemos lograr una transformación verdadera a través de nuevas políticas y mayor participación entre universidades nacionales e internacionales, identificando a la solidaridad mundial como el mecanismo que oriente y unifique a lograr un cambio sin intereses políticos, con una responsabilidad, disposición, iniciativa, compromiso y cambio educativo, particularmente en los países menos desarrollados.

Palavras-chave:

Reforma educativa, innovación, políticas públicas.

"La educación, como la luz del sol, puede y debe llegar a todos"

José Pedro Varela

Intelectual, Escritor, Periodista, Político

Uruguayo

Problemática

El objetivo principal del presente documento es hacer un análisis documental de las principales tendencias de la educación superior de las últimas décadas. Contextualizar desafíos y ofrecer elementos para discernir los intentos de reforma y su nivel de éxito en su implementación, así como identificar políticas universitarias en relación con los procesos y sus posibilidades desde una perspectiva transdisciplinar ya que son condiciones de vital importancia para lograr verdaderamente una innovación educativa con calidad y excelencia internacional, asumiendo el desafío de la modernización escolar, la imperiosa necesidad de formar ciudadanos productivos y competitivos para una sociedad en permanente cambio. Asimismo es importante considerar que las reformas no suceden en el vacío histórico sino que son resultado de complejos contextos donde interactúan diversos actores y múltiples factores.

La labor educativa debe tener un rumbo dirigido y propio, el sistema educativo con todo y su crisis, no deberá dejar librado a la suerte su importante recorrido a los deseos de los "consumidores" de las realidades económicas de la dinámica social que obedece a intereses no

siempre cristalinos. Requieren con urgencia ser repensados tanto su sentido último como su legitimidad.

Al hablar de reforma educativa se están evocando cambios en el sistema escolar en cuanto a factores de filosofía educativa, política escolar, pedagogía, didáctica, gestión y financiamiento, currículo y desde luego su vinculación con el desarrollo social. Las reformas educativas intentan responder a la crisis, se incorporan nuevos conceptos, nuevas formas de entender el lugar de la educación en nuestra sociedad, su rol, su función, intentado responder a la problemática actual. Se conforma un discurso a través de nuevos lenguajes, de corte y contenidos tan técnicos que enturbian nuestro entendimiento del carácter social, económico y político de la educación. Una retórica propia de las reformas y de las innovaciones escolares.

La innovación educativa se ha investigado durante mucho tiempo desde una óptica meramente tecnológica, donde se suponía que una mejora escolar podría ser definida desde presupuestos de planificación racional, control y pasos bien estipulados que implantaran un cambio, esto mismo sucede con los procesos de reforma donde su éxito nunca está garantizado, más aún cuando no se acepta que los actores principales son los docentes que son quienes deben de tener una participación real, más allá de la retórica que los convoca. Según J. Gimeno (2001). “a éstos no se les puede pedir obediencia y adaptación total a modelos porque sus acciones no pueden predeterminarse, a no ser que pretendamos anularlos como personas. El profesor, en tanto, es siempre intérprete de las ideas y de las propuestas; traduce sus contenidos”.

Análisis y perspectivas de las políticas públicas educativas

En el presente siglo los acuerdos han considerado atender, extender y mejorar la protección y educación integral, satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo, suprimir las disparidades entre los géneros, mejorar los aspectos cualitativos educativos fundamentalmente la lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (UNESCO, 2000) . Políticas educativas promovidas principalmente a países tercermundistas por su escaso presupuesto para aplicarlas. A partir de los años 80, la UNESCO adoptó el compromiso de orientar las políticas sobre reformas educativas. Asimismo, el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y su Centro para la Investigación de la Enseñanza (CERI) en Europa, así como la Organización Internacional del Comercio (OMC), entre otros han impactado en todo el mundo. Colocando de esta manera a la Agenda de las Reformas Educativas en los centros de poder internacional, motivo por el cual la globalización ha determinado las directrices de los sistemas educativos. Sin embargo, las grandes desigualdades

entre países desarrollados y tercermundistas han provocado que los cambios sean complejos y paulatinos, principalmente en América Latina, el Caribe, África y Asia.

La UNESCO como organismo más influyente en la estructuración de las reformas educativas ha llegado a crear instituciones trascendentes tales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (ILPES), la Organización para los Estados Americanos (OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Los objetivos de las reformas educativas a que los continentes han llegado (Eduardo S. Vila Merino 2008) son los siguientes:

Estados Unidos; Eficacia y competitividad.

África; Autonomía, calidad, eficacia, gestión, financiamiento, igualdad y acceso.

América Latina y el Caribe; Gobernabilidad, eficacia, gestión, calidad, financiamiento, igualdad, equidad y acceso.

Asia; Eficacia, calidad, gestión, productividad, financiamiento e igualdad.

Europa; Eficacia, competitividad e integración regional.

Las reformas educativas a nivel mundial se orientan al desarrollo global, la lucha contra la pobreza, la exclusión social, la inequidad al acceso educativo, disparidad de género y sobre todo la calidad de la educación en todos los niveles. Tres son las grandes reuniones donde se han concentrado dichos acuerdos:

La Declaración Mundial sobre Educación para todos en Jomtien, Tailandia, (Asia) del 5 al 9 de marzo de 1990. Definiéndose los siguientes puntos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Renovación continua del perfil del egresado. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Concentración asertiva en los contenidos educativos. Ampliar los medios y alcances de la educación básica. Mejorar las condiciones de aprendizaje. Fortalecer la concertación de acciones. Desarrollar políticas de apoyo. Movilizar los recursos y fortalecer la solidaridad internacional.

El Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal, (África) del 26 al 28 de abril 2000 donde se reafirmó que cada ciudadano tiene derecho a una educación con la que aprenda a conocer, a hacer, a convivir y a ser, adaptada para aprovechar su potencial y talentos para así poder desarrollar su personalidad, mejorar vidas y transformar sociedades. Gobiernos y organismos se comprometieron a: Educación para todos con planes nacionales de acción y mejores inversiones. Políticas públicas que eliminen pobreza. Participación social en formulación e instrumentación de estrategias de desarrollo educativo. Igualdad de género.

Combate a la pandemia del VIH/SIDA. Excelencia educativa. Uso de las TIC'S. Mejora del profesionalismo y ética en los maestros.

La Declaración del Milenio del 6 al 8 de septiembre del 2000 en la sede de la ONU en Nueva York, donde 189 Jefes de Estado y de Gobierno se reunían para manifestar que es prioritario erradicar la pobreza mundial, el hambre, educación primaria universal, igualdad de género, reducción de la mortalidad infantil y maternal, detención del avance del VIH/SIDA, paludismo y tuberculosis, sostenibilidad del medio ambiente y fomento de una asociación mundial para el desarrollo a través de un compromiso firme que aúne recursos y voluntades en forma de alianzas entre países ricos y pobres.

La finalidad de las reformas educativas a nivel mundial pretenden seguir una directriz trazada por los países desarrollados en globalizar la educación hacia la competitividad y el mercado en vinculación con los diversos organismos internacionales, quienes se encargan de gestionar propuestas para lograrlo.

Durante los años ochenta y noventa los países desarrollados han logrado cumplir con importantes objetivos como cobertura, acceso, calidad, gestión y financiamiento, no así los países en vías de desarrollo que aún en la actualidad los tienen. Las reformas educativas se orientan ahora a la formación de recursos humanos competitivos, alta inversión y evaluación constante, tendencia observada desde luego sólo en los países más avanzados. En cuanto a los modelos educativos, están subordinados a las realidades de cada país y región del planeta, los resultados obtenidos demuestran los avances, estancamientos o retrocesos logrados. Algunas instancias internacionales han tratado de medir estos resultados desde el punto de vista tanto cualitativo como cuantitativo, empezando por analizar los logros escolares obtenidos a raíz de los acuerdos globales sobre educación mundial y además cubrir ciertos indicadores propuestos y aceptados socialmente por cada país involucrado. Los fracasos educativos obtenidos, (sobre todo en África, Asia Meridional, Latinoamérica y el Caribe) han servido para redimensionar y afianzar esfuerzos para continuar trabajando en la consecución de las metas establecidas. La UNESCO propuso a partir del año 2003 el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos IDE, que consiste en tomar en cuenta cuatro indicadores relativos a las metas propuestas en la reunión de Dakar en el 2000; enseñanza primaria universal, alfabetización de adultos, igualdad de género y la calidad educativa. De igual manera existe un mecanismo para evaluar el desempeño de los alumnos, ya que reformas educativas que sean innovadoras se reflejan en la formación de recursos humanos y así lo demuestra la aplicación del examen PISA (Programme for International Student Assessment), Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, promovido y desarrollado por la UNESCO. Dicho programa sólo es aplicado a los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE), con este instrumento se evalúa el área de lectura, matemáticas y ciencias, logrando en el 2002 los mejores resultados en lectura Finlandia y Korea y en cuanto a las aptitudes para las matemáticas y las ciencias Hong Kong, China, Japón y Korea. Teniendo así las naciones más pobres un gran reto en las reformas educativas y en el cumplimiento de los estándares internacionales (calidad, efectividad, organización, financiamiento y competitividad).

En cuanto a las corporaciones más interesadas en el ámbito y problemática educativos son; el Banco Mundial (BM) siendo Estados Unidos de Norte América, desde su creación, el mayor accionista de éste, por lo que ha mantenido su control político, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). En Latinoamérica el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Es importante subrayar que el interés de estos Organismos por la problemática de los países pobres se debe a que los objetivos a lograr entre otros son; continuar con el desarrollo humano que se dio, a pesar del fallido proceso de industrialización y de desarrollo económico. Compensar los efectos de la revolución tecnológica y económica que caracteriza a la globalización. Instrumentar la política económica de mercado y de ajuste económico en el mundo de la política y de la solidaridad social.

Hoy en día el BID, es considerado por varios analistas de la materia, como la institución internacional clave para direccionar los capitales privados a financiar proyectos para el mundo en desarrollo que de ninguna otra manera pudiesen ser apoyados. Este organismo ha desarrollado un gran interés por integrar Centros de Análisis de Políticas Públicas, concentrando un gran número de diversos especialistas tanto en regiones físicas como por aspectos temáticos como ninguna organización en el ámbito internacional. Siendo además una de las fuentes externas de financiamiento más importante para el desarrollo educativo, otorgando cerca del 15% del total de la ayuda externa para la educación a nivel mundial.

Resultados de las políticas de reforma aplicadas a la innovación educativa

Diseñar actividades innovadoras de aprendizaje es la piedra angular para lograr un verdadero conocimiento significativo, es por ello precisamente que todos los sujetos sociales que intervienen en este proceso, deben hacer un loable esfuerzo de su participación activa para que pueda ser viable su labor y lograr evolucionar realmente este importante proceso de formación, ya que hay elementos que permanecen igual que muchos años anteriores; aulas, equipo de cómputo, pizarras, mismos alumnos y sobre todo el mismo profesorado y ambos con mismos hábitos formativos, por lo que dichos procesos se desarrollan dentro de escenarios docentes como; clases de problemas, lecciones magistrales, trabajos en grupo, tutorías y evaluación

sumativa. Donde si se pueden observar cambios es en cuanto al marco normativo, ya sea en la forma de hacer las guías de aprendizaje o programación académica, medición de carga horaria tanto del docente como del alumno, planes de estudio, gran variedad de exámenes de evaluación, modalidades de titulación, lo que denota una innovación gestora y no académica. Tal parece que experiencias innovadoras exitosas en educación no se implantan, dicho resultado es lógico en virtud de que un docente que aplica una innovación de este tipo con resultados excelentes, piensa solo en él y en su contexto, lo importante sería que se generara el interés en socializar esa innovación, a nivel regional, nacional y hasta internacionalmente y que además se definiera que tan difícil sería aplicarla al profesorado.

El docente está comprometido para lograr efectivamente una innovación educativa, se tiene que hacer un gran trabajo día a día para que el contexto escolar evolucione, focalizando la atención en el uso de metodologías que permitan adaptarse al contexto académico en función del perfil del grupo para lograr una verdadera creatividad cognoscitiva grupal.

Nuestra sociedad ha evolucionado y por ende también deben cambiar sus productos y servicios, donde la educación no escapa a ello, por lo que debe haber de manera imprescindible una verdadera transformación y adaptación como respuesta. Urge adoptar paradigmas de aprendizaje y no paradigmas docentes para lo cual también se necesitan contextos preparados para tal proceso de innovación educativa, dentro de los cuales entran en primera instancia los alumnos, ya que el perfil de éstos es elemento clave para el éxito de su propia formación. El profesor debe adaptarse al contexto, lo que requiere de un gran compromiso, que muy pocos están dispuestos a aportar, sobretodo si ello no repercute para nada en el terreno personal. No existe congruencia cuando un escenario se ha desarrollado y sin embargo el contexto del trabajo diario no lo ha realizado y por ende la tan esperada innovación educativa no logra llegar.

La innovación educativa es difícil identificarla hasta por el mismo personal docente, lo que para alguien puede ser innovación, para otros puede que ni siquiera se piense que sea factible intentarlo y mucho menos transferirlo. La mayoría de las veces el resultado de la innovación educativa tiene su impacto en alguna definida materia, con un determinado docente y con un grupo delimitado de alumnos.

En cuanto a las políticas educativas como pilares referenciales de las instituciones de educación han desarrollado una evolución, socializando, transmitiendo y reelaborando la cultura, sin olvidar la cualificación personal y profesional de la ciudadanía, resaltando que nos ubicamos dentro de un modelo social de corte neoliberal, con objetivos orientados hacia una política económica en acumular riqueza, conllevando acciones de competitividad, individualismo y de injusticia social y que por consiguiente tienen su incidencia en el mundo educativo por lo que

emerge la necesidad de análisis, comprensión y discusión social y que refleja entre otros elementos los siguientes, según Eduardo S. Vila Merino (2008).

1. Fragmentación del conocimiento, impidiendo maneras holísticas de comprensión de la realidad, acentuado por una cada vez mayor desvirtuación de la función social educativa.
2. Naturalización de las leyes y progresivo convencimiento de su escepticismo, lo que va conformando una egotista pasividad social y una creciente insensibilidad frente a lo que nos rodea.
3. Elevación de la producción artificial de símbolos iconográficos (cada vez más rápidos, más nuevos y con más versatilidad para que nos identifiquemos con ellos) a estatus de elementos configuradores de realidades, creándonos mundos ilusorios sin llegar a conocer el nuestro.
4. Ahistoricismo, como proceso de eliminación paulatina de la reflexión profunda en torno a los acontecimientos humanos y perpetuación de la inconsciencia en torno a las actividades cotidianas.
5. Puerilización y absorción de las ideologías radicales (es decir, las que buscan ir a la raíz de las cosas), disolviéndolas, desvirtuándolas o mitificándolas hasta vaciarlas de contenido.
6. Predominio de la función consumista del ser social sobre cualquier otra, originando una concepción acumulativa de la manera de percibir a las personas y a nuestro entorno, basada en criterios competitivos.
7. Relativización moral de todos los aspectos sociales, anteponiendo en todo momento los fines a los medios y construyendo sobre ellos los mitos de la objetividad y los expertos.
8. Superficialización de los sentimientos, considerándolos además antipragmáticos y no-válidos y fomentando la desconfianza como forma normal de acercamiento entre las personas.
9. Elogio del individualismo en todas las manifestaciones sociales, con la paradoja de una cada vez más acentuada pérdida de individualidad desde el discurso del pensamiento único.
10. Confusión intencionada entre ciencia y tecnología, elevando a la segunda a un carácter sacralizado e inviolable sin alternativas posibles y subyugada a criterios economicistas.
11. Perversión del lenguaje y construcción del altar sofista en base a intereses de poder y control social, sobre todo explicitados en los medios de comunicación de masas.
12. Escepticismo y descreimiento de la razón y sus consecuencias (instrumentalización), proclamando el final de las ideologías.
13. Neofilismo o querencia desbordada de lo nuevo por el mero hecho de serlo. Las ‘modas’ como configuradoras de modos de ser.

14. Flexibilización y liberalización de los mercados de trabajo y las transacciones comerciales, de manera que la economía se encuentra nuevamente por encima de las personas.
15. El Estado pierde su función teórica de control democrático y se convierte en gestor de recursos, valedor de acuerdos y legitimador de vínculos económicos que le imponen sus propias restricciones de acción. Denigración de lo público.
16. Las transacciones económicas globalizadas crean una economía virtual capaz de desequilibrar Estados y territorios, encontrándose en unas pocas manos el control de esas redes y flujos de capital.
17. Democracias formales, desde la no participación real de la sociedad civil en la toma de decisiones.
18. Pérdida de las identidades culturales minoritarias y afirmación de un modelo de cultura aséptico, basado principalmente en la captación de bienes.
19. Advenimiento de la sociedad de la información y cambios en los procesos de producción de activos materiales y simbólicos. Frente a la saturación de los flujos de información se pide capacidad de discernimiento y reorganización creativa. El poder está en la información (en su uso).
20. Esteticismo, o una supervaloración de la imagen frente a la ética (cultura del narcisismo), lo que lleva al oportunismo: vivir aquí y ahora. No hay perspectivas de futuro, todo es presente.

Por lo anterior expuesto, el dominio del mercado mundial impregna todos los aspectos y los transforma. Al mismo tiempo no se puede ignorar la injusta realidad del neoliberalismo globalizado que demanda una reformulación de valores, culturas, ecologías, mundo laboral, cobrando una dimensión que es necesario analizar, más aún si cae dentro del mundo de la educación, teniendo siempre como referentes principales los derechos humanos y la dignidad de las personas, para que se den vertiginosos cambios humanamente éticos y no sólo estéticos. Debe existir un gran aliento por llevar a cabo una lucha ideológica, política y pedagógica, en el sentido de que debe conllevar un posicionamiento contrahegemónico en favor de la igualdad, libertad y justicia en todos los contextos de convivencia social.

"globalización significa el establecimiento de interconexiones entre países o partes del mundo, intercambiándose las formas de vivir de sus gentes, lo que éstas piensan y hacen, generándose interdependencias en la economía, la defensa, la política, la cultura, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, los hábitos de vida, las formas de expresión, etc. Se trata de una relación que lo mismo afecta a la actividad productiva que a la vida familiar, a la actividad cotidiana, al ocio, al pensamiento, al arte, a las relaciones humanas en general, aunque lo hace de maneras distintas en cada caso. (...)
Es una nueva metáfora para concebir el mundo actual y ver cómo se transforma. Es

también un modelo deseado, temido y vilipendiado; es decir que es una imagen deseada y negada a la vez." (Gimeno Sacristán, 2001, p.76).

La realidad de hoy, es el paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información, donde ésta, pasa a ser materia prima y base del sistema económico que ha originado cambios en los procesos de producción, así como en la adquisición y manejo de ciertas habilidades y competencias profesionales requeridas para un escenario postindustrial basada en las premisas empresariales de producción; *faster, smaller and cheapest* (más rápido, más pequeño y más barato), con una forma de organización empresarial en red, participativa con capacidad de adaptación, flexibilidad y espíritu competitivo de aquellos que quieran sobrevivir en este mundo. En este contexto es imperioso pasar de una simple información al conocimiento estructurado que conduzca a la acción y a la generación del conocimiento crítico, creativo y transformador y que precisamente quien tiene este papel estelar es la educación, constituyendo un reto para las escuelas y universidades desde una postura innovadora y democratizadora para conseguir una sociedad más justa y más humana.

Lo anterior configura un panorama de importantes consecuencias educativas que soportan una mercantilización del sistema educativo basada en diversos discursos políticos; privatización y descentralización, calidad y excelencia competitivas, equidad, educación en valores. Con este panorama de primacía absoluta, llena de impunidad, que supone la subyugación de la educación y del resto de cuestiones sociales, políticas y culturales a los criterios economicistas, debe conllevar ineludiblemente un conflicto, un choque de valores entre la dimensión económico-productiva y la dimensión socio-afectiva y de crítica cultural. Es inminentemente primordial la recuperación de la definición ilustradora y emancipadora de la educación, en estos momentos de neoliberalismo hegemónico, para lo cual es necesario un análisis crítico que exija un planteamiento dialéctico y que a partir de contradicciones se generen nuevas formas constructivas educativas que partan de políticas orientadas al entendimiento y dar paso a la construcción de espacios de comunicación en las instituciones educativas para una real democratización.

Demandas actuales en educación

Tomando como punto de referencia el nuevo paradigma propuesto por la UNESCO en su planteamiento sobre "Construcción de Sociedades del Conocimiento" y retomado en su documento de Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos (UNESCO 2004), define que una educación de calidad debe ser: relevante en tanto que debe habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana (aprender a ser, a

conocer, a hacer y a vivir juntos), es decir que la educación debe ser relevante, pertinente, equitativa, incluyente y eficaz. Se ha definido a la calidad educativa como : “El requisito indispensable para actuar con eficiencia y eficacia frente a las necesidades de los actores sociales y las demandas de propuestas capaces de incidir en los procesos sociales, económicos, culturales y éticos” (UNESCO).

La conceptualización de hoy en día, requiere la capacidad total de los organismos mundiales y sociedad en conjunto para establecer de una forma comprometida, su misión, lograr sus objetivos y sus metas y asegurar su compromiso social, debiendo tener la calidad educativa que va inherente a la innovación, cumplir con indicadores tales como; pertinencia social, suficiencia, equidad, corresponsabilidad, eficacia y eficiencia educativa.

Elementos característicos del nuevo modelo educativo y académico, han servido de ejes a las políticas públicas y a las directrices del cambio y de la innovación educativa; formación integral, investigación como táctica formativa, primacía del aprendizaje de los estudiantes sobre la enseñanza de los profesores, tutoría para detectar, prevenir y corregir problemas de reprobación y deserción así como para que los propios estudiantes diseñen sus trayectos de formación, el logro de un aprendizaje realmente significativo, flexibilidad curricular, integración de alianzas y redes académicas, flexibilidad curricular, uso ampliado de las TICs, movilidad estudiantil y académica nacional e internacional, la promoción de valores tanto morales como económicos, manejo de idiomas, servicio social y prácticas profesionales como espacios formativos curriculares previos al egreso y el seguimiento de egresados como una herramienta de diagnóstico sobre la formación recibida y el acoplamiento a la sociedad económicamente activa, y sirva como elemento para la revisión de los planes y programas de estudio para el perfil del egresado. Debiendo ser cambiados dichos elementos de los esquemas educativos tradicionales centrados en el paradigma conductista y el mercado de trabajo existente.

Ahora el egresado necesita desarrollar ciertas habilidades que le permitan hacer uso de los conocimientos adquiridos en el aula y aplicarlos en ambientes diversos de un mercadeo laboral cambiante y competitivo en las actividades de la vida y de las funciones laborales de una manera exitosa. En el mundo de hoy, la empleabilidad de la formación rebasa el empleo de los conocimientos adquiridos en la formación profesional, ahora tiene que ver con una inclusión social holística del egresado, que requiere competencias profesionales, sociales emocionales, éticas, dónde él mismo incluso puede allegarse oportunidades laborales.

Por lo anterior el escenario presente demanda nuevos procesos, gestión, normatividad y sobre todo desaparecer estructuras de poder y de grupos. La universidad nueva requiere un modelo educativo y académico impulsor de las políticas educativas que reclamen procesos de

innovación, de reformar lo social, productivo, interno, donde se desarmen las instituciones actuales y interactúen un cúmulo de sinergias.

Lograr una educación democrática requiere como primer paso fundamental el que la calidad educativa dejara de tener como base los requerimientos de los empresarios y pasar a tener como base los requerimientos propios de la sociedad. Promoviendo en los alumnos y en la comunidad educativa una perspectiva de vida solidaria, comprometida y libre de prejuicios, orientada a socializar valores humanos.

La incidencia entre todos los actores sociales que intervienen en el ámbito educativo; políticas tanto públicas, económicas y sociales, quehacer educativo, escenarios, actores, mentalidades, relaciones, prácticas que configuran y sostienen cotidianamente la educación, el sector privado, los medios de comunicación la iglesia, los organismos internacionales, la comunidad educativa y la ciudadanía en general, ha venido surgiendo como una respuesta al acostumbrado elitismo y hermetismo con que se ha venido suscitando la decisión de las políticas y los presupuestos públicos como un ejercicio de cúpulas (estado, gobierno, partidos políticos, grupos económicos y de presión, agencias internacionales) revestido con un poder político-técnico-burocrático nacional e internacional, sin información pública, ni participación social. Se ha reconocido que la formulación y ejecución de las políticas públicas llamadas a ocuparse del bien social, deben dejar de ser dominio distintivo del gobierno; ya que para que una democracia sea legítima, requiere no sólo de mecanismos de representación política, sino que además de una participación ciudadana abierta, ya que la colaboración en la producción de las políticas, es esencial para su coherencia, relevancia, apropiación, viabilidad, sustentabilidad y eficacia.

La paulatina desigualdad de oportunidades de aprendizaje y la insuficiente oferta educativa que reciben, sobre todo los países pobres, están sustentadas en un modelo económico, social y político injusto, que no se corrigen con parches ni con dádivas, las cuales están en cercana relación con la carencia de presión que ejercen los sectores populares sobre su derecho a la educación.

Hasta hoy, el poder político y el poder económico, han apoyado las decisiones gubernamentales. Es necesario dar voz y voto a los actores y sectores de consulta, debate y educación ciudadana, específicamente a la comunidad educativa, en su batalla por lograr el derecho genuino a la educación innovadora y de calidad no sólo como derecho individual sino social. Toda buena política pública educativa debe incluir estrategias expresas de trabajo comunitario, evitando el tradicional foco de las políticas sobre la oferta y los insumos, ignorando la demanda educativa que es sujeto y no simplemente beneficiario, usurario, consumidor o cliente como lo ven los organismos financieros.

Subordinar el mundo educativo ante el mundo laboral y productivo, determinando de antemano a que debe dedicarse la vida de cada estudiante, según su actividad laboral futura no se le puede llamar formación integral sino que más bien es una educación para su empleo inmediato impuesto por algún empleador.

La concepción liberal de la educación como una mercancía y no como derecho humano, el convertir al estudiante en materia prima al ingresar y en producto al salir, que los números sean el único mecanismo para evaluar la calidad, que los padres de familia sean llamados “clientes” y los directores hayan pasado a ser gerentes porque la escuela dejó de ser un ámbito de relación y vivencia humana para transformarse en una empresa que brinda un servicio, han llevado al absurdo al proceso educativo y a la labor docente.

Generar cambios importantes en los modos de pensar y hacer incidencia política en pro del derecho a la educación, exige un sólido esquema de colaboración y coordinación intra e internacional en múltiples dimensiones, niveles, escalas y a la vez articulación entre lo micro y lo macro, el ámbito local, nacional e internacional, los aprendizajes de dentro y de fuera del sistema escolar, el saber técnico y el saber popular, la teoría y la práctica, la investigación y la acción, donde la sociedad civil se comprometa con la justicia educativa y supere la creciente atomización del campo educativo, revise los esquemas buenos y malos de la dualización Estado-gobierno-sociedad civil, lográndose a través de gobiernos progresistas comprometidos en proyectos de justicia social, soberanía y dignidad luchar contra los grandes poderes de las empresas multinacionales y de los organismos financieros internacionales que comandan el mundo globalizado y el rumbo de cada uno de los países, mostrando creciente interés en la educación, no como un derecho humano, ni como motor de desarrollo sino como terreno de control y de negocio.

Las reformas educativas se han regido por la agenda de los países desarrollados hacia la búsqueda de la innovación y calidad educativa como norte de los sistemas escolares. Asimismo, las desigualdades sociales y económicas presentes, se reflejan de la misma manera en los cambios propuestos y en los productos escolares tales como el desempeño, financiamiento y productividad. En este sentido, en los países pobres, el compromiso es aún mayor, ya que por razones históricas, culturales, políticas y económicas, las reformas educativas se sumergen en una complejidad tal, que el logro esperado para el alcance de las metas establecidas en el consenso mundial sobre la educación no están dando los resultados esperados. El compromiso continúa, el esfuerzo es de todos.

¿Existirá verdaderamente una reforma educativa en los países pobres capaz de llevar cambios sustanciales en sus realidades?

¿Acaso no será necesario llevar primero reformas socio-culturales que despejen las múltiples contradicciones en los cambios educativos propuestos?

¿Será necesario un fondo económico mundial para el financiamiento de las reformas educativas efectivas?

¿Los países desarrollados estarán dispuestos a estrechar efectivamente las disparidades económicas y sociales con los países más pobres para aligerar la carga?

Referencias bibliográficas

Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid.

Habermas, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Taurus, Madrid.

OECD/UNESCO. (2003) Aptitudes Básicas para el Mundo del Mañana – Otros Resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen ejecutivo.

UNESCO (2000) Marco de Acción de Dákar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes.

UNESCO (2003) Educación para todos Hacia la Igualdad de los Sexos, resumen del informe ejecutivo.

UNESCO (2004) Educación para todos: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005.

Vila Merino E. (2008) *Políticas Educativas y Globalización Neoliberal*. Málaga. España

Equidad de género para una educación de calidad. 2000. Consultado el día 9 de marzo de 2012.
<http://sftp.conafe.edu.mx/DocumentosHTML/Equidad3/plan.html>

Calidad e innovación en la educación superior mexicana. Encuentros, desencuentros y nuevas interpelaciones. 2010. Consultado el 2 de marzo de 2012

http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0037.pdf

1.3.2.

Título:

Indignación o innovación. La gestión emocional como ingrediente para la innovación en la enseñanza pre-universitaria.

Autor/a (es/as):

Gras, Rosa M^a Limiñana Gras [Universidad de Murcia - España]

Resumo:

Problemática:

Las actitudes con que los adolescentes encaran su formación preuniversitaria vienen marcadas en numerosas ocasiones por dimensiones de personalidad propias de su periodo evolutivo. Una posición de rebeldía generalizada, lejos de contribuir al desarrollo de estrategias de versatilidad, cambio y búsqueda del conocimiento, puede estar propiciando comportamientos rígidos y contradependientes. De forma particular, una adecuada gestión de las emociones puede determinar una mayor capacidad para generar cambios constructivos en un sentido favorable a la innovación. Este estudio pretende contribuir al conocimiento sobre la gestión emocional en esta problemática de innovación en una etapa evolutiva particularmente conflictiva y habitualmente descuidada en los espacios de definición pedagógica.

Metodología:

Se recogen y analizan datos acerca de características de personalidad, pensamiento divergente y experiencias docentes.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio:

Se trata de un trabajo que incide de pleno en el objetivo del simposio de realizar aportes para la construcción de una identidad innovadora, mediante el mejor conocimiento de las relaciones entre variables de personalidad y actitudes hacia la innovación entre adolescentes preuniversitarios.

Palavras-chave:

Docencia, adolescencia, identidad innovadora, creatividad, gestión emocional.

1.3.3.

Título:

Enfoque educativo basado en competencias: Una propuesta innovadora para el cambio educativo.

Autor/a (es/as):

Siufi, María Gabriela [Universidad Nacional de La Matanza]

Resumo:

Problemática

La Educación Superior mundial, se enfrenta a cambios provocados por la globalización, el impacto de las TIC's, la internacionalización, las exigencias de calidad y las demandas por mayor acceso formativo. Muestra de ello, son las reformas que se vienen desarrollando en diversos países y regiones, con características diversas pero que coinciden en puntos comunes.

El enfoque educativo que involucra la formación por competencias, se presenta como una red conceptual amplia, que apunta a una formación integral, incluyendo el aprendizaje significativo en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

La competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.

Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad, en los diferentes tipos de competencias.

Metodología

Es un trabajo de corte hermenéutico.

Relevancia y pertinencia con la cuestión del Simposio

La concepción de una educación basada en competencias, aporta a los grandes ejes de debate universitario en el Siglo XXI: un paradigma educativo centrado en el estudiante, una tarea pedagógica transversal y transdisciplinaria, una educación de calidad, pertinente y transparente, la reflexión sobre la duración de las carreras y las nuevas modalidades de enseñanza a distancia y virtuales, la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía, una metodología para propiciar la comparabilidad de los títulos profesionales.

Encuadre del tema y marco internacional

Uno de los factores que distingue a nuestras sociedades contemporáneas es la complejidad de las cualificaciones necesarias así como el nivel requerido de las mismas. En la sociedad post-moderna una falta de cualificaciones formales lleva, en la mayoría de los casos, a la marginación laboral y social.

En el siglo XXI, el desarrollo de los países, aparece cada vez más ligado al concepto de *infraestructura social* (capital intelectual y social). En tan sentido, el recurso humano capacitado y educado es decisivo para impulsar la competitividad de las ciudades, regiones y naciones.

En efecto, la globalización, los avasallantes cambios tecnológicos y la evolución de los hábitos de producción, distribución y consumo, implican necesariamente efectos en el desarrollo de las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de las últimas décadas, el capital social y las estructuras del conocimiento, vienen siendo consideradas piezas claves para el desarrollo, pero lo que se agrega ahora es que se pasa del mero análisis económico de los componentes y estrategias de la gestión del conocimiento, al estudio del sistema de valores urbanos basados en la creación, intercambio y aplicación del mismo, lo que implica una indagación sistémica de las estrategias urbanas y del sistema de valores asociados a la gestión del conocimiento. Y he aquí donde las universidades y los centros de investigación, entran a jugar un lugar preponderante, sobre todo en países donde las inversiones considerables en I+D+I, son realizadas por el sector público, especialmente a través de las universidades.

El eje de trabajo y de construcción de políticas progresistas en el presente, pasa por entender el concepto de “desarrollo” como prioritario al de “crecimiento económico”. El desarrollo es un concepto multidimensional, que abarca una variedad de derechos que superan ampliamente la mera satisfacción pecuniaria. La “persona humana” es el sujeto central del desarrollo y debe ser participante activo y beneficiario de este derecho.

Los autores, parecen estar de acuerdo en la definición de este nuevo esquema de hábitat urbano como; ciudades macizamente conectadas mediante redes digitales con un uso intensivo de las TICs, combinando la infraestructura digital con el crecimiento inteligente capaz de aplicarse a la mejora de la calidad de vida y al trabajo de sus ciudadanos; armonizando la presencia del sistema de innovación, que favorece la creatividad del talento individual con las estructuras digitales que facilita la gestión del conocimiento. (Caragliu, A; Del Bo, C. & Nijkamp, P, 2009; Giffinger, Rudolf; Christian Fertner, Hans Kramar, Robert Kalasek, Nataša Pichler-Milanovic, Evert Meijers, 2007; Komninos Nicos, 2002).

También se destaca el carácter que adquiere el concepto “talento” (Florida, P. 2002), asociado a una población con estudios o actividad profesional ligada a la creación de conocimiento científico, con valores como la tolerancia, el estilo de vida, el ambiente cultural o las diversiones en las ciudades creativas.

Para poner en práctica estas concepciones, se requieren organizaciones dedicadas a la producción y transferencia de conocimiento así como a su difusión, sea a través del sistema educativo o de su financiación mediante otros capitales.

La presencia de universidades y centros de investigación de excelencia es el factor favorable para la innovación, asimismo debe posibilitarse, estimularse y gestionarse la utilización práctica de algunos de los resultados cosechados por la investigación, mediante la transferencia de conocimiento al sector productivo. Estamos hablando de un requerimiento de enfoques educativos basados en competencias, para formar a los futuros profesionales y ciudadanos.

En relación con esta perspectiva, en 1998, en ocasión de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, entre los ejes prioritarios propuestos para el desarrollo del sector, figuran una mejor capacitación del personal, *la formación basada en las competencias*, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

Esta Conferencia, proclama como misiones y funciones de la educación superior, entre otras, “*proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades*”. Respecto de forjar una nueva visión “el objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, *centrada en las competencias y aptitudes*, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad”. Así también sobre métodos educativos innovadores, se recomienda “propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales”. Asimismo, propone “ratificar y aplicar los instrumentos normativos regionales e internacionales relativos al reconocimiento de los estudios, incluidos los que atañen a la homologación de conocimientos, competencias y aptitudes de los diplomados, a fin de permitir a los estudiantes cambiar de curso con más facilidad y aumentar la movilidad dentro de los sistemas nacionales y entre ellos”.

Más de diez años después, La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo,

enuncia la responsabilidad social de la educación superior, enfatizando que “ la educación superior debe no sólo *proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana*, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”. Respecto de acceso, equidad y calidad “*la educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI*. Este objetivo exigirá nuevos enfoques, como por ejemplo el uso del aprendizaje abierto y a distancia y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Y en el eje internacionalización, regionalización y mundialización manifiesta que “los establecimientos de enseñanza superior del mundo entero tienen la responsabilidad social de contribuir a reducir la brecha en materia de desarrollo mediante el aumento de la transferencia de conocimientos a través de las fronteras, en particular hacia los países en desarrollo, y de tratar de encontrar soluciones comunes para *fomentar la circulación de competencias y mitigar las repercusiones negativas del éxodo de competencias*”. Nótese la referencia al concepto de éxodo de competencias en reemplazo de fuga de cerebros, que venía siendo usado en la bibliografía específica.

Elementos de contexto para una reflexión acerca de una educación basada en competencias en el ámbito educativo

Frente a la actual demanda del contexto regional e internacional, respecto de la formación de recursos humanos capacitados para enfrentar nuevas demandas, tanto los modelos de formación profesional del Siglo XX, como los sistemas de enseñanza tradicional – en todos sus niveles- han sido rebasados, ya que los mismos circunscriben los procesos de formación al “espacio escolar” (especialmente al aula) basando los procesos cognitivos y socio-afectivos en suposiciones de la realidad.

Las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran desde mediados de la década de los noventa en expresiones tales como “formación por competencias”, “planes de estudio basados en el enfoque por competencias”, “propuestas educativas por competencias”, “estándares disciplinares basados en competencias” presentándose como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior (Díaz Barriga, 2006).

Asimismo Ramírez y Rocha (2006) señalan que desde que empezó, en diversos países, a ofrecerse las primeras propuestas del enfoque educativo por competencias, se han marcado principalmente dos rumbos diferentes en la concepción desde la cual se orientan las competencias a desarrollar. Por una parte, la *teoría conductista* ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias; argumenta que se puede observar y demostrar, a lo largo de un proceso formativo, el grado en que se han logrado las competencias. Por lo que desde esta concepción, se recomienda distinguir cuáles serán las evidencias que los estudiantes mostrarán o entregarán durante un proceso educativo.

Por otra parte, el *enfoque constructivista* ofrece a la Educación Basada en Competencias, elementos que ponen en el centro del acto educativo, el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo. Desde parámetros constructivistas, la educación basada en competencias, extiende la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven los estudiantes aquí y ahora, y también a lo que tal vez necesiten para poder potenciar su vida futura. Así se plantean contenidos que tienen significado integral para la vida. Esta línea se relaciona no solo con la idea de adquirir competencias para un mejor desempeño laboral, sino también para el desarrollo de una ciudadanía plena y responsable.

La educación basada en competencias es *un modelo para el desarrollo del currículo* que representa, una tendencia educativa importante a nivel internacional, principalmente para la Comunidad Europea y Anglosajona, y más recientemente para América Latina.

De todos modos, esta innovación educativa, de una enseñanza basada en competencias, debe ser analizado con un conjunto de otros dispositivos tales como la revisión de los diseños curriculares, la reflexión sobre los métodos de enseñanza – aprendizaje – evaluación (prácticas pedagógicas), el perfil, la dedicación y el número de alumnos; las dedicaciones de los docentes, los sistemas de crédito, la flexibilidad curricular y la articulación entre sistemas de enseñanza (inicial-medio-superior).

El establecimiento de un marco de acción acorde para la implementación de una educación basada en competencias, requiere de nuevas políticas educativas globales y coordinadas, reformas institucionales que tengan en cuenta la misión, visión y función de cada establecimiento educativo, una capacitación docente de formación en competencias, una sociedad interesada en innovar (padres, sector productivo, empresarios), un financiamiento sostenido para implementar reformas, y fundamentalmente de un perfil de estudiantes comprometidos y emprendedores.

Algunas definiciones del concepto de competencia

En una enunciación amplia se puede decir que las competencias son capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo.

La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción. Un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el qué, pero también un saber cómo. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbre y complejidad técnica (Larraín U., Ana , González F., Luis).

Las competencias se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición). (Pinto Cueto, Luisa, 1999).

Las competencias pueden definirse como complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (Cullen, C., 1996).

El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjar las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la comunidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores.

Educación superior basada en competencias: la experiencia del Proyecto Alfa Tuning América Latina

El proyecto Tuning América Latina está financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa ALFA y tiene por objeto contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular. Durante el período 2004 – 2007 se desarrolló una primera fase en la cual participaron 182 universidades. En 2011 ha comenzado una segunda etapa con la participan más de 220 referentes de universidades

latinoamericanas así como representantes de las dependencias de educación superior de los Ministerios de Educación y Conferencias de Rectores de los 18 países de América Latina.

Algunos de los Objetivos Específicos del proyecto son: avanzar en los procesos de reforma curricular basados en un enfoque en competencias en América Latina, completando la metodología Tuning (competencias genéricas para todas las carreras y competencias específicas para cada disciplina); explorar nuevos desarrollos y experiencias en torno a la innovación social universitaria y muy particularmente en relación al eje de ciudadanía; promover la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias en la implementación de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad, incorporando niveles e indicadores; fortalecer los procesos de cooperación regional que apoyen las iniciativas de reformas curriculares, aprovechando las capacidades y experiencias de los diferentes países de América Latina.

El proyecto Alfa Tuning, retoma los conceptos básicos y metodología del proyecto Tuning Educational Structure in Europe (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>), y para lograr los propósitos y objetivos antes mencionados, programa el desarrollo de cuatro líneas de acción 1) Competencias genéricas y específicas, 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) Créditos académicos y 4) Calidad de los programas.

Sobre las competencias genéricas, se busca identificar aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por la sociedad además de ser comunes a todas o casi todas las titulaciones.

Las competencias específicas son las que se relacionan con cada área temática, y tienen una gran importancia para cualquier titulación por que están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a los programas.

En relación a la segunda línea sobre los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, implica un trabajo a profundidad que consiste en *traducir las competencias genéricas y específicas en actividades dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Es importante resaltar que los conceptos: resultados de aprendizaje y competencias, dentro de la metodología Tuning, son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las calificaciones.

Llistado de competencias genéricas acordadas para América Latina en el marco del Proyecto Tuning América Latina *(las mismas fueron elaboradas por todos los participantes y consultadas con académicos, docentes, graduados y empleadores)*

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- 3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- 4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- 5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- 6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- 8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- 9) Capacidad de investigación.
- 10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- 12) Capacidad crítica y autocrítica.
- 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- 14) Capacidad creativa.
- 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 16) Capacidad para tomar decisiones.
- 17) Capacidad de trabajo en equipo.
- 18) Habilidades interpersonales.
- 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20) Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- 21) Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.

- 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26) Compromiso ético.
- 27) Compromiso con la calidad.

Además de las competencias genéricas, muchas de las cuales se esperaba que se desarrollen en todos los programas de estudio, cada programa de aprendizaje buscará cubrir competencias más específicas a las respectivas área temática (destrezas y conocimientos). Las destrezas relacionadas con las áreas de estudio son los métodos y técnicas apropiados que pertenecen a las varias áreas de cada disciplina, por ejemplo demostrar su familiaridad con las bases fundamentales y la historia de su propia disciplina de especialización, análisis de los manuscritos antiguos, análisis químico, técnicas de muestreo, etc., Debemos hacer hincapié aquí que los mismos objetivos de aprendizaje y las mismas competencias pueden lograrse usando tipos, técnicas y formatos diferentes de enseñanza y aprendizaje. Ejemplos de ello son la asistencia a conferencias, la elaboración de determinados trabajos, la práctica de destrezas técnicas, la elaboración de trabajos de dificultad creciente, la lectura de ensayos, la presentación de una crítica constructiva al trabajo de los demás, la conducción de reuniones (de seminarios, por ejemplo), el trabajar bajo la premura del tiempo, trabajar en la coproducción de ensayos o investigaciones, la presentación de trabajos, la elaboración de resúmenes, las prácticas y ejercicios de laboratorio, los trabajos de campo, el estudio personal, etc.

En el marco de este Proyecto se han elaborado competencias específicas para las siguientes disciplinas: administración de empresas, arquitectura, derecho, educación, enfermería, física, geología, historia, ingeniería civil, matemáticas, medicina y química. Las mismas fueron consensuadas entre todos los participantes del área temática y consultadas con académicos, docentes, graduados y empleadores. El resultado de estas encuestas puede examinarse en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>.

Reflexiones finales

La concepción de una educación basada en competencias coincide con los grandes ejes de debate de la educación universitaria en el Siglo XXI, a saber: el paradigma de una educación primordialmente centrada en el estudiante, el desarrollo de la tarea pedagógica en forma transversal y transdisciplinaria, la concepción de una educación de calidad, pertinente y transparente, los debates sobre la duración de las carreras, las nuevas modalidades de enseñanza a distancia y virtuales, los requerimientos para el desarrollo de la innovación social y educativa.

Algunas de las ventajas de una educación basada en competencias son que permite identificar perfiles profesionales y académicos de las titulaciones; contribuye a la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y ciudadanía, proporciona con una metodología y un lenguaje común que permite aumentar la legibilidad, comparabilidad y competitividad de los títulos profesionales.

En función de los documentos analizados y de los proyectos a nivel nacional e internacional que se vienen desarrollando, parece existir un consenso en los grupos académicos, por la aplicación de un enfoque educativo basado en competencias, y este se perfila como una tendencia de relevante aplicación en el currículo para los próximos años.

Asimismo el currículo basado en competencias debiera complementarse con una concepción de currículo flexible y recurrente, que se de en forma cíclica a lo largo de la vida productiva de los profesionales.

La definición de currículo basado en competencias resitúa a la universidad, modifica su función social, la obliga a introducirse en la lógica de la sociedad del conocimiento, a gestionar saberes para su pronta utilización, a estar en contacto directo con el sector productivo, todo lo cual genera un nuevo posicionamiento en su entorno.

La sociedad del conocimiento, es también la “sociedad del aprendizaje”, las personas precisan ser capaces de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido, de tal manera que pueda adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes. Un enfoque educativo basado en competencias es una propuesta innovadora para llevar a cabo esta tarea.

Referencias bibliográficas

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J, Marty Maleta, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (2007) Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- González, Julia y Wagenaar, Robert, eds (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final – Proyecto Piloto Fase 2, La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia, Bilbao. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

UNESCO (2009) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009.

1.3.4.

Título:

Personalidad innovadora

Autor/a (es/as):

Berná, Francisco Javier Corbalán [Universidad de Murcia - España]

Resumo:

Problemática

La práctica de la innovación en la docencia, sea como método de trabajo para el docente, o como propuesta de objetivo para el currículo supone contar con el principal recurso para ello: una personalidad innovadora por parte del profesorado, que permita tal posibilidad. Una clase creativa es un foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para los alumnos, un recurso garantizado ante los disruptores y un caldo de cultivo para la excelencia, pero ello exige una particular modalidad de presencia del profesor, que puede encontrar en la promoción de su propia personalidad como innovador.

Metodología

Se recogen experiencias activas de toma de conciencia y cambio de actitud del profesorado hacia la innovación y datos acerca de su impacto en la respuesta del alumnado.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio

Se trata de un trabajo que incide de pleno en el objetivo del simposio, al realizar aportes para la construcción de una identidad innovadora, mediante el recurso a la dimensión de la propia personalidad del educador, en el contexto particular de las universidades.

Palavras-chave:

Docencia, Construcción, Multidimensionalidad, Identidad innovadora.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del Simposio docencia y cambio educativo. Aportes para la construcción de una identidad innovadora

Se trata de un trabajo que incide de pleno en el objetivo del simposio, al realizar aportes para la construcción de una identidad innovadora, mediante el recurso a la dimensión de la propia personalidad del educador, en el contexto particular de las universidades.

Problemática

La práctica de la innovación en la docencia, sea como método de trabajo para el docente, o como propuesta de objetivo para el currículo supone contar con el principal recurso para ello: una personalidad innovadora por parte del profesorado, que permita tal posibilidad. Una clase creativa es un foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para los alumnos, un recurso garantizado ante los disruptores y un caldo de cultivo para la excelencia, pero ello exige una particular modalidad de presencia del profesor, que puede encontrar en la promoción de su propia personalidad como innovador.

¿Dónde nace la innovación? La innovación, como expresión aplicada del talento creativo, puesto en marcha de forma efectiva para resolver cuestiones, es obvio que exige unas innegables condiciones de aptitud. Sin embargo, dado que estas nos vienen dadas y escapan, por tanto a un planteamiento didáctico, quizás debemos poner nuestra atención en el segundo componente de la innovación y la creatividad: la actitud hacia estas concepciones vitales. Quizás esta dimensión actitudinal es menos estridente, y sin embargo puede llegar a ser mucho más relevante, puesto que afecta a muchos más docentes, a más personas... en definitiva nos afecta a todos. Una disposición favorable a la creatividad está al alcance de la mano.

Dicen Sternberg y Lubart (1999) que la creatividad es una decisión, y quizás esta breve afirmación encierra gran parte del conocimiento que tenemos respecto de esta inagotable fuente de progreso humano. La creatividad exige, antes que nada, optar por ser creativo, alejarse de la inhibición ante lo nuevo, promover la disposición al cambio, elegir permitirse ser diferente. Y todo ello entronca directamente en un posicionamiento emocional y en un estilo de ejercitar la propia personalidad.

La creatividad, pues, es una dimensión psicológica que no está sólo relacionada con la elaboración cognitiva. El ser humano constituye toda una unidad psíquica. Si la creatividad no va acompañada por ciertos rasgos del carácter, difícilmente se podrán lograr resultados duraderos y eficientes; y antes al contrario la abundancia de recursos puede resultar más bien un elemento potenciador de las problemáticas conductuales del niño.

No hay dudas que la creatividad constituye un componente intelectual importante, pero la cuestión de su compleja naturaleza psicológica sigue buscando una solución definitiva. Torrance

(1988), como tantos otros autores, sostiene que la creatividad implica unas características de personalidad tales como la apertura, el espíritu de aventura y la confianza en sí mismo; pero esto no es todo. El creativo debe tener también la competencia necesaria, las motivaciones, las condiciones de éxito y la simpatía o el amor hacia su trabajo. El lado irracional, afectivo, tiene prelación sobre el lado lógico. El espíritu de aventura y la confianza en sí mismo ayudan a arriesgarse, a imaginar soluciones curiosas, insólitas, incluso extravagantes. Pero la lógica y la experiencia son las que se imponen cuando se trata de optar por la solución definitiva, y la competencia cuando se trata de juzgar la eficacia de esta solución.

Metodología

Se recogen experiencias activas de toma de conciencia y cambio de actitud del profesorado hacia la innovación y datos acerca de su impacto en la respuesta del alumnado.

En la evaluación practicada a un conjunto de profesores universitarios se ha encuestado la disposición hacia el empleo de una metodología innovadora y creativa en la docencia. Asimismo se encuesta el impacto de dicha metodología, en contraste con los métodos tradicionales de enseñanza

Asimismo, se presentan los resultados de un trabajo de didáctica innovadora que incluye la utilización de cortos didácticos de elaboración propia, en los que, a diferencia del estilo “documental”, se emplea un estilo dramático. Se trata de una propuesta de tramas argumentales en las que se hace necesaria la aplicación activa de los conocimientos vistos en las clases magistrales, para poder obtener una visión completa y comprensiva de lo que acontece en la historia que se muestra en el corto.

Un ejemplo de propuesta innovadora y sus efectos en la percepción de la satisfacción y la opinión acerca del propio aprendizaje de la materia, así como una objetivación de sus efectos en los resultados académicos relativos al módulo en cuestión, mediante una prueba objetiva.

Resultados

De forma significativa se observan diferencias favorables a la existencia de relaciones entre disposición hacia la innovación y optimización del profesorado y mejores resultados académicos en los alumnos.

Asimismo, en la experiencia docente innovadora analizada de introducción de cortos dramáticos relativos a conceptos de la materia impartida, se observan resultados que muestran tanto la mayor satisfacción de los alumnos con la referida innovación, como una leve mejoría en sus resultados obtenidos en la evaluación académica practicada.

Las respuestas a las preguntas de si le ha parecido interesante, si le ha gustado y si le ha llevado a comprender mejor los conceptos, son respondidas por los alumnos de manera altamente afirmativa. En relación con las preferencias manifestadas acerca del tipo de clases que se prefieren, el orden es: divertidas, espontáneas, prácticas, debates, preparadas y magistrales.

En relación con la actitud y la personalidad, como factores de fondo de los profesores en tanto que posibles promotores de una metodología innovadora en su docencia, se encuentran interesantes relaciones entre los factores de apertura, responsabilidad y otros, respecto a la disposición hacia la creatividad y la innovación en la didáctica universitaria.

El presente trabajo muestra limitaciones en relación con la muestra de profesores, el sistema subjetivo de apreciación acerca de parte de los resultados obtenidos por las metodologías puestas en consideración, y la falta de medidas objetivas de creatividad que adolece, por las dificultades inherentes a su propio diseño.

Referencias

Alonso, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Corbalán, J., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C., Tejerina, M. y Limiñana, R. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa: una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Eds.

Corbalán, J., y Limiñana, R. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico “El test CREA, inteligencia creativa”. *Anales de Psicología*, 26(2), 197–205.

Sternberg, R.J., y Lubart, T.I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. En R.J. Sternberg, ed., *Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Torrance, E.P. (1988). The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. En Sternberg, R.J. (Ed.). *The Nature of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

1.3.5.

Título:

Docencia e innovación: una vinculación pendiente

Autor/a (es/as):

Siufi, Beatriz Guerci de ¹⁸ [Universidad Nacional de Jujuy – Jujuy, Argentina]

Resumo:

Problemática: Las últimas declaraciones acerca de educación superior (CRES Medellín 2008 – París 2009 y Guadalajara 2010) la consideran un derecho humano y un bien público social, es decir, establecen la responsabilidad social de los Estados en la configuración de un escenario con la mayor inclusión, en términos de calidad y equidad. Ello demanda el desarrollo de alternativas e innovaciones, tanto para la producción como para la transferencia de conocimientos y aprendizajes.

Entre los cinco ejes que se definieron en Guadalajara, los que impulsan una universidad comprometida – en su dimensión social -, sin fronteras – para promover la movilidad y la internacionalización universitaria -, una universidad formadora – exigiendo calidad docente y renovación de las enseñanzas -, una universidad eficiente – en la gestión de los recursos que potencie su funcionamiento -, encontramos la propuesta de una universidad creativa e innovadora.

Entonces corresponde preguntar: ¿Cuál es el alcance de esta adjetivación? ¿A quiénes alcanza? ¿Qué docente debe hacerla posible? ¿Y en el marco de qué cultura organizativa?

Se desarrollan algunos conceptos que convergen en la configuración del sujeto innovador y de los procesos innovadores, como el de cambio y temporalidad, con un particular énfasis en sus concreciones universitarias.

Metodología: La propuesta es de carácter crítico-reflexiva, utilizando como fuente algunos documentos conclusivos de eventos que tuvieron como objeto de estudio a la educación superior y se concretaron en los últimos años.

Relevancia y pertinencia con la cuestión del Simposio: Considerando que la identidad docente innovadora es una construcción que se da procesualmente, el aporte crítico permite fundamentar las estrategias alternativas y novedosas para la transformación educativa buscada.

La universidad actual

Sobre mediados de los años 90, se conoció el *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* con que la UNESCO respondió a la preocupación de las

¹⁸ Profesora Titular “Metodología de la Investigación Filosófica”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy – Jujuy, Argentina.

universidades para redefinir su lugar en la sociedad de la época. Reconociendo los cambios experimentados por las instituciones de educación superior - en los contextos regionales, nacionales y locales -, se identificaban tres tendencias principales: la expansión cuantitativa por el incremento en la matrícula universitaria, más allá de las variaciones en las condiciones de acceso a estos estudios; la diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudios (en la organización de las instituciones, en el tejido curricular, duración de carreras y alcance de las titulaciones) y las restricciones financieras, acentuando la brecha entre países desarrollados y países en desarrollo, marcando las diferencias generadas por sus disponibilidades presupuestarias.

A partir de este documento, se generaron reuniones a nivel mundial para el tratamiento de informes regionales, que dieron cuenta de las nuevas condiciones en que las universidades se desarrollaban, con “[...] procesos simultáneos y a veces contradictorios de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación”¹⁹. Los registros alcanzados en cada una de las regiones, con sus propias conferencias, convergieron en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, reunión que en 1998 se realizara en París poniendo como tema a “La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”. Intensos debates se dieron hacia adentro y por fuera de las instituciones, permitiendo sentar las bases de una reforma profunda de los sistemas de educación superior, atravesada por cuatro conceptos fundamentales: *pertinencia, calidad, financiación e internacionalización* de los estudios universitarios.

Desde esta reunión, la educación superior se constituyó en objeto de estudio para las propias instituciones involucradas y para los gobiernos de los distintos países, preocupados por las derivaciones de sus respectivos desarrollos económicos, particularmente en cuanto debieran sostener un crecimiento económico pero ordenado a alcanzar un desarrollo humano sostenible, al servicio del desarrollo social y garantizando una sostenibilidad ambiental. La complejidad de los procesos obligó a postergar los plazos previstos inicialmente, y avanzando en el Siglo XXI, alcanzar mayor especificidad en las declaraciones, particularmente en referencia al acceso, permanencia y logros de aprendizaje de los alumnos, y el reconocimiento al docente como pieza fundamental en los mismos.

Los Ministros de educación de América Latina y el Caribe suscribieron la *Declaración de Buenos Aires*, precisamente en esa Ciudad en marzo del año 2007, comprometiéndose a

[...] velar por que el Estado sea el garante y regulador del derecho a una educación de calidad para todos, promoviendo consensos nacionales por la educación, formulando políticas con visión de largo plazo y con participación social, asegurando una oferta

¹⁹ Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. UNESCO. París. 1995.

educativa plural y democrática y mejorando la calidad de la educación pública, dando el rol que juega en la reducción de las desigualdades y en el fortalecimiento de la cohesión social ...

(Declaración de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. 2007)

Estas palabras fueron tomadas por la Conferencia Mundial de Educación Superior²⁰, cuando nuevamente en París y a poco más de diez años de la Conferencia anterior, se avanzara en el enunciado de la responsabilidad social de la Educación Superior, que por ser un bien público, es responsabilidad de todos y especialmente de los gobiernos. En el tercer apartado que titula “Acceso, Equidad y Calidad”, se detalla entre los puntos 7 y 23 lo que se espera de una Educación para Todos (EPT), debiendo “intensificar la formación docente con currículas que proporcionen los conocimientos y las herramientas necesarias para el siglo XXI [...]”²¹ para terminar afirmando

“[...] 23. La sociedad del conocimiento requiere una creciente diferenciación de roles dentro de los sistemas y las instituciones de educación superior, con polos y redes de excelencia en investigación, innovaciones en enseñanza/aprendizaje y nuevos abordajes en el servicio a la comunidad...”

Aparece así explicitada la responsabilidad de las instituciones de educación superior en la búsqueda de áreas de investigación y docencia que planteen cuestiones relacionadas con el bienestar de la población, estableciendo una sólida base científica y tecnológica para la resolución de los problemas locales, la incorporación de saberes autóctonos capaces de expandir el entendimiento de los desafíos emergentes. Por ser un servicio no transable e instrumento de cohesión social, la educación es un bien público, nacional por los componentes de su gestión, pero asociado a dinámicas globalizadas por la internacionalización de sus economías y la creciente movilidad de los colectivos tanto estudiantiles y docentes.

La innovación

Etimológicamente, el término *innovación* hace referencia a *mudar, tornar nuevo o renovar, alterar cosas introduciendo novedades*. Estos conceptos plantean tanto la categoría de proceso como de producto, sin ignorar su vinculación con el mercado. No pueden obviarse las connotaciones económicas que esta idea tiene, ya que importa un beneficio, dado en determinadas circunstancias y bajo ciertas condiciones y constituyéndose en motor de las

²⁰ Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. París. Julio de 2009.

²¹ Id.

culturas organizacionales. Estas se entienden como el conjunto de suposiciones, patrones de creencias, valores y normas que comparten los miembros de un grupo social, constituyéndose en elementos básicos del cambio y dándole sentido al mismo (Tomás. 2009:33).

No han sido precisamente las universidades un ejemplo de instituciones innovadoras, por lo menos no hasta los últimos treinta años. Y los cambios vinieron exigidos mayormente desde fuera de los claustros, por las situaciones contextuales señaladas al principio de este trabajo y alguna que otra inquietud individual o de grupos minoritarios. Aún así, puede observarse la aparición de algunos movimientos para encarar la cuestión, como el Espacio Europeo de Educación Superior o su pretendido paralelo en Latinoamérica – Mercosur vigente o Mercosur ampliado -, con dificultades profundas para avanzar en los consensos discutidos y en los consensos asumidos -.

Las teorías que asisten a los cambios planificados, si bien con límites, avanzan significativamente en el reemplazo del concepto de *mejora* frente al de *eficacia*, posicionando a la innovación como un proceso interno que depende de la elección de una estrategia adecuada llevada adelante por líderes reconocidos como tales. Los cambios más superficiales se irán dando con cierta naturalidad; la dificultad está en la transformación de las estructuras más profundas. Afirma López Yañez (2001) que “[...] las acciones intencionales que conducen a la innovación y a la mejora están obligadas a comprender la identidad de la organización para establecer allí el punto de partida...”²². Esa lógica señala cuatro tareas, que se desarrollan a veces en forma sucesiva pero en otras presentan solapamientos: 1) la generación de ideas y la activación de los emprendedores o iniciadores de la innovación; 2) el establecimiento de coaliciones y la adquisición del poder necesario para convertir la idea en realidad; 3) la realización de la idea y producción de la innovación, convirtiendo la idea en producto, plan o prototipo para ser utilizado; y 4) la transferencia o difusión, extensión o diseminación del modelo y la comercialización del producto o adopción de la idea. (Informe Moss Kanter. Universidad de Harvard. 1988).

Este proceso, más allá de que se alcance nuevos productos y servicios, determina una particular manera de hacer las cosas que rebasa la referencia económica-empresarial, y se incluyen factores que exceden la ciencia y la tecnología, y modifican la sociedad del conocimiento, comportándose como auténticos motores de la globalización. (Albornoz. 2009). En tal sentido, el Manual de Oslo, herramienta de consulta provisto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Tecnológico (OCDE.2009), define cuatro tipos de innovación: a) innovación de producto/servicio, por cuanto introduce productos y servicios nuevos o significativamente mejorados; b) innovación de proceso, cuando la novedad o significativa mejora se presenta en la

²² Citado por Marina Tomás (2010).

dinámica de las prácticas, de generación y de distribución; c) innovación organizacional, que alcanza a nuevos métodos en la gestión del conocimiento, formación, evaluación y desarrollo de los recursos y d) innovación de marketing, que afecta a las condiciones de diseño para mejorar el precio, la distribución y promoción del producto.

En un mundo con creciente densidad de acontecimientos, con alta expresión en los mass media, con campos de fuerzas que se comportan hasta antagónicamente, aparece reiteradamente y casi como una exigencia, la idea de *novedad*. El mandato va diseñando una cierta performance organizacional, un funcionamiento que exige avanzar desde una acción creativa hacia un producto significativo, implicando algún cambio discernible o un reto al status quo. Hoy se sostiene una concepción más global y analítica de los procesos involucrados en la innovación, que emergen de la identidad de la organización, y que requiere de un trabajo de reculturalización, consistente en el análisis colectivo de rutinas e implícitos culturales, que buscan alcanzar un trabajo colegiado real, en donde se lograrán los cambios más profundos (Fullan. 1994).

Aquí la simplicidad ha sido desalojada. Se reconocen interacciones e interretroacciones cuyo número sobrepasa toda capacidad de cálculo y de manejo. Tiene mucho de “aventura” dice Edgar Morin (2004), se dan condiciones bio-antropológicas del conocimiento junto a condiciones socio-culturales de su producción, vinculando dialógicamente naturaleza y humanidad, en asociación/oposición, en pluralidad de instancias y “[...] cada una de esas instancias es decisiva; cada una es insuficiente”. Cada una de esas instancias comporta su principio de incertidumbre....una sociedad produce una ideología, una idea; pero eso no es signo de que ella sea verdadera o falsa....La incertidumbre acompaña el ensamblaje de cualquier sistema de ideas y por ello se han caído las soberanías epistemológicas, los privilegios de tal o cual paradigma, para que tal o cual competencia se desarrolle lo suficiente para conformar un bucle completo y dinámico, el bucle del conocimiento del conocimiento, que - según Morin - es la llave del saber.

La complejidad de la que habla Morin es producto de las distinciones que se pueden hacer según los tipos de innovaciones. Si se tiene en cuenta el *origen de la idea y de la iniciativa*, se puede hablar de innovación *emergente* – las ideas nuevas son desarrolladas del propio grupo -; *importada* – se presenta como la adopción y/o adaptación de ideas surgidas en otro ámbito y con otros agentes -, e *impuesta*, cuando vienen impuestas por el espacio de poder. Cuando se hace referencia a la generación de novedad, es posible distinguir entre innovación *creadora* – si el producto o la idea no tienen existencia previa -, e innovación *recreadora*, reconocible desde su capacidad combinatoria, pero lejos de intervenir en su generación. Se trata en este caso de una innovación relativa o cuasi-innovación.

Las relaciones de poder también permiten identificar distintos tipos de innovación, estableciendo rangos entre los que promueven la iniciativa y aquellos a quienes va dirigida. La innovación *autoiniciada* cuando el inicio y el desarrollo se dan en el mismo nivel; será *descendente* en tanto deriva del grupo de mayor jerarquía y se impone a los subordinados, mientras se considera *ascendente*, el recorrido contrario. La experiencia indica que la primera y última son las opciones que alcanzan mayor impacto en las instituciones de educación superior, porque el producto de la innovación revierte sobre quienes la han gestionado, arraigándolas en sus propios contextos.

Una universidad creativa e innovadora

Entre los documentos que sirvieron de base al trabajo preparatorio para la Conferencia de París (2009), se encuentra la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008), producto del encuentro de más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional – directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes - y otros interesados en Educación Superior. Pusieron énfasis en la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, en la convicción del papel estratégico que juega en los procesos de desarrollo sustentable de todos los países de la región. Se marcó fuertemente la necesidad de atender el carácter pluricultural y multilingüe de sus comunidades, planteándose la búsqueda de respuestas a las problemáticas sociales de los grupos emergentes como un desafío, valorando la diversidad humana y natural como su principal riqueza.

El texto deja claro que tales respuestas se basarán en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos, determinando sus prioridades en el marco de la libertad académica, para la toma de decisiones según los valores públicos, con calidad, pertinencia, eficacia y transparencia en el uso de los recursos. Serán responsables los Estados de que las instituciones de educación superior garanticen la formación de profesionales inscriptos en sus respectivos contextos, pero igualmente deberán asegurar las condiciones laborales y regímenes de trabajo que promuevan la generación, transformación y socialización del conocimiento.

Otro encuentro, y esta vez más de 1000 universidades latinoamericanas se hicieron presentes en México (2010) para definir la llamada *Agenda de Guadalajara*, estableciendo cinco ejes para construir las universidades, donde la educación y el conocimiento sean los instrumentos más poderosos de transformación y progreso, de desarrollo, de igualdad de oportunidades, de cohesión y de movilidad social. Se trata entonces de lograr:

1. Una universidad *comprometida*, por su dimensión social.
2. Una universidad *sin fronteras*, abierta a la dinámica de los procesos de internacionalización.
3. Una universidad *formadora*, que con docentes de calidad, reconozcan el cambio de paradigma de una docencia centrada en la enseñanza a la docencia centrada en el aprendizaje.
4. La universidad *creativa e innovadora*, cuya misión trascendental es la generación de conocimientos nuevos, anticipándose a los acontecimientos, prefigurando escenarios y analizando la viabilidad de sus propuestas (Villa Sánchez, A. y otros. 2010).
5. Una universidad *eficiente*, en el uso adecuado de sus recursos a partir de la construcción de una cultura organizacional que posibilite el alcance de los objetivos planteados.

Los rasgos buscados plantean un particular desafío a la educación superior, porque implican el entrecruzamiento de políticas devenidas del campo educativo, de las políticas científicas y tecnológicas y también de las políticas industriales, por el impacto de sus transferencias. Mario Albornoz (2009) remarca el carácter conflictivo de todo proceso de cambio e innovación, particularmente en las instituciones educativas y sobre todo en las universitarias, reuentes a incorporar estos nuevos canales de comunicación con el extramuro académico que vienen exigidas por la interpelación desde la tecnología a la ciencia.

Para sostener esta posición, Albornoz apela a la teoría de Schumpeter, que a principios del siglo pasado, adjudicaba a la innovación el sentido de dinamizar la dimensión competitiva de la economía capitalista. Se trataría de perturbar las estructuras existentes y someterlas a incesante novedad y cambio, pero no como un derrame de nuevos desarrollos científicos, sino el proceso inverso desde la propia lógica de producción. Distinguía Schumpeter entre inventores e innovadores, reconociendo que los cambios pueden darse progresivamente y con carácter adaptativo, mientras que en la innovación las nuevas combinaciones aparecen en forma discontinua. Mientras la invención es un acto de creatividad intelectual, sin importancia para el análisis económico, “la innovación es una decisión económica: una empresa aplicando una invención” (Albornoz. 2009). Si no se ponen en práctica, las invenciones carecen de importancia social y económica y requieren aptitudes distintas a la propia capacidad creativa.

Vistas las universidades desde esta óptica, se tratará de buscar el equilibrio entre la tendencia de sus instituciones a preservar sus espacios de producción y su capacidad de encontrar mecanismos para la innovación (Villa Sánchez y otros. 2010. p. 143),

[...] Si prevalece la tendencia conservadora sobre la del cambio, las universidades quedarán rezagadas frente a los cambios socioeconómicos y la explosión de los conocimientos, desaprovechando creativamente los descubrimientos de las disciplinas básicas que se dan en su propio ámbito...”

En el año 2005, en Túnez, la UNESCO convocó a la Conferencia Mundial de la Sociedad de la Información, elaborando un documento titulado “Hacia las sociedades del conocimiento”, en el que se mostraba la división entre sociedades del saber y sociedades de la información, entre aquellas que producen nuevos saberes y las que sólo los consumen, acentuándose las asimetrías entre los países desarrollados y los consumidores. Una de las formas posibles de superación de tal déficit es precisamente la movilidad de las instituciones de educación superior en los procesos de internacionalización, obligándose a ajustar sus propios procesos a la dinámica global, formando redes colaborativas de investigación y facilitación de ofertas académicas locales.

Clark²³, a fines de la década de los 90', ya señalaba que la actividad innovadora y exitosa en las universidades inglesas tenía cinco elementos básicos: *un equipo fuerte de gestión*, capaz de articular los valores instalados con los nuevos de manera que todos los niveles de la institución trabajen para mejorar la cultura académica; *una periferia desarrollada y promocionada*, con estrechos vínculos entre la academia y los espacios en los que se transferirá el conocimiento; *una base financiera diversificada*, dependiendo de las fuentes de financiamiento no sólo de los recursos de los gobiernos, sino también los de origen privado; *una academia motivada*, capaz de involucrarse en los cambios sin abandonar los valores y prácticas tradicionales; y por último, *una cultura innovadora integrada*, para hacer compatibles los cambios con su propia identidad. Aparece aquí el espíritu emprendedor, que si bien puede arrancar en un espacio recortado, por ejemplo una cátedra o departamento, debiera extenderse y poder alcanzar a toda la institución.

Marina Tomás y su equipo (2009) presenta un estudio de casos sobre la cultura innovadora en las universidades, y de su lectura pueden estimarse las estrategias que contribuyen a modificar las estructuras instituidas pero generando la menor resistencia posible. Los presupuestos en juego, desde *la economía basada en el conocimiento* y más allá de los límites puestos por las políticas gubernamentales, deberán responder a tres grandes retos: la diversidad creciente de estudiantes, la educación permanente y la capacidad de ofrecer una formación que permita el crecimiento económico. Es una fuerte apuesta a la tecnología, la ciencia y las ingenierías.

Hablan también de la necesidad de una *agenda de la calidad*, que permita monitorear los resultados en función de los recursos empleados. Como consecuencia, deberán estar abiertas a *la reestructuración constante de las fuentes de financiación*, estableciendo ajustes en las decisiones organizacionales y el fortalecimiento de nuevas alianzas a través de la firma de convenios o acuerdos. Deriva de esta dinámica, la tensión entre relaciones competitivas y de

²³ Citado por Tomás. 2009.

colaboración, situación conflictiva que por ejemplo, los rankings de universidades han puesto en evidencia.

El cambio también viene dado por el *contexto global e internacional* en el cual se discuten las políticas universitarias [Declaración de Bolonia (1999), Agenda de Lisboa (2000), Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París (2009) y la Declaración de Buenos Aires (2010)]. Por último, se señala el *cambio de paradigma* de la docencia, cambiando el rol del profesor a favor de una mayor autonomía del estudiante, y cuyos resultados todavía no han sido evaluados.

Un docente para estas universidades

Es preciso reconocer al cuerpo docente como pieza fundamental del sistema educativo, mediando las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación (CRES 2008). Asegura Zabalza (2002) que el carácter formativo de las universidades debiera otorgar protagonismo a la función primordial de la docencia, entendiéndola como una de las patas que sostienen la estructura de la educación superior, junto a la investigación y la vinculación con el medio. No obstante, el discurso con el que se construye la identidad profesional viene dado por la producción científica o las actividades productivas “que generan mérito académico y que redundan en beneficios económicos y profesionales”. Generalmente, los docentes universitarios se nombran a sí mismos en primer lugar como profesionales (determinados por las respectivas disciplinas) y sólo a continuación, en su docencia.

Esta situación reactiva las sostenidas discusiones acerca de la profesionalización docente, de su posible asimilación a las profesiones tradicionales (liberales) o la reserva de las condiciones particulares del ejercicio docente, resultando imperativo el compromiso con un profesorado con conocimiento especializado, condiciones laborales altamente cualificantes, pero particularmente atento a la responsabilidad social que le compete. El profesor universitario generalmente se desarrolla en lo laboral en relación de dependencia, sea del Estado (universidades de gestión pública) o de grupos empresariales (universidades de gestión privada), y su demanda de profesionalidad ha provocado una retracción de las responsabilidades de aquellos a quienes está subordinado. Daniel Feldman (1996) afirma que

“[...] reclamar autonomía profesional no implica desligar al Estado de sus responsabilidades. El ejercicio de la autonomía responsable requiere de condiciones de todo tipo y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. La apelación a la autonomía en esos casos sólo

redunda en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir todos los días la tarea de educar... Por lo tanto, profesionalizar implica brindar condiciones profesionales”

Y esas condiciones posibilitarán el reconocimiento de la diversidad del ejercicio, por la complejidad de la tarea a realizar y el fuerte reto social que involucra, con altas exigencias intelectuales que van más allá de la pericia en el manejo de los contenidos disciplinares. Se deben añadir nuevas competencias que permitan al docente, según Zabalza (2002):

- Identificar lo que el alumno ya sabe (y lo que no sabe y necesitaría saber).
- Establecer una buena comunicación con sus alumnos (individual y grupalmente), generando un clima áulico de producción cordial;
- Manejar el marco de condiciones que presenta el grupo de estudiantes, siendo capaz de estimularles a aprender, pensar y trabajar en grupo, transmitiéndoles la propia pasión por el rigor científico.

El docente universitario forma parte de una institución que deberá enfrentar fuertes desafíos ante la innovación. Villa, Escotet y Goñi Zabala (2009) proponen la siguiente enumeración:

- ✓ La innovación es más que las partes que la componen, exigiendo una visión integral del significado y la práctica innovadora, en términos de validez, asunción valorativa por parte del estudiante y renovación metodológica y organizativa.
- ✓ Innovar es general valor para los usuarios y para los diferentes entornos.
- ✓ La innovación está contenida en la estrategia institucional, con participación generalizada en el diseño de los planes estratégicos.
- ✓ Establecimiento de prioridades, con planes específicos para el alcance de los logros a obtener.
- ✓ No se puede cambiar sin conocer el sentido y las razones de la propuesta. Ello suaviza las naturales resistencias que genera cualquier transformación.
- ✓ Sin convicción no hay acción. Se juega un desafío personal e institucional en el compromiso con metas ambiciosas y compartidas.
- ✓ *Con niebla, las palomas se pierden.* Habrá que equilibrar las distintas funciones que el profesor cumple en la institución, para que las innovaciones docentes no se amilanen ante el “prestigio social” de las otras.

- ✓ *Anticiparse es evitar el fracaso.* La velocidad en la toma de decisiones puede ser definitiva al momento de alcanzar las concreciones.
- ✓ La construcción del conocimiento debe ser solidaria, no sólo en la conformación de los equipos de trabajo, sino también en la convergencia disciplinar.
- ✓ *Muchos de preocupan pero nadie se ocupa.* Surgen así las condiciones de liderazgo personal.
- ✓ *La dirección debe ser ambidiestra.* Esto supone convivir con la gestión de lo conocido, pero afrontando lo nuevo aún en términos de incertidumbre.
- ✓ *El cambio es lo único permanente.* “La universidad debe disponer de forma continua y sostenida una dinámica de transformación orientada por la misión y visión, los escenarios futuros, los cambios de entorno y sus propias capacidades institucionales”

¿Cuál es el docente apropiado para llevar adelante la tarea?. Aquel que esté formado suficientemente en su campo científico, atravesado por una fuerte vocación docente y con el coraje de timonear su propio proyecto hacia el logro de las transformaciones por el bien de los demás.

Bibliografía

- Albornoz, Mario. (2009) *Indicadores de innovación: las dificultades de un concepto en evolución*. Revista CTS, nº 13, vol. 5, (pág. 9-25. <http://www.revistacts.net/>)
- Corbalán Berná, Francisco y otros.(2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid. TEA Ediciones
- CRES 2008. *Documento final de la Conferencia Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Cartagena. Colombia. www.cres2008.com
- Declaración de Buenos Aires*. (2007) <http://www.intersindical.com/>
- Documento final. *Agenda de Guadalajara 2010*. Guadalajara – México.
http://encuentroguadalajara2010.universia.net/Conclusiones_Guadalajara2010_v10.pdf
- Feldman, Daniel (1996) *Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales*. En: *Revista Novedades Educativas* Año 8, Nº 72. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas..

- Fullan, M. (1994) *La gestión basada en el centro, el olvido de lo fundamental*. En: Revista de Educación. 304. 147-161. books.google.com.ar/books?isbn=8446012405
- Guerci de Siufi, Beatriz (2011) *Una ventana a la innovación*. En: Pérez del Viso de Palou, Rosa y
- Quero, Luis (comp.) *Motivaciones de jóvenes para innovar. Educación y Trabajo*. Jujuy. Ed. Claudio.
- Morin, Edgar. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Gazeta de Antropología N° 20. <http://hdl.handle.net/10481/7253>
- Moss Kanter, Rosabeth (1988) *Informe de la División Investigación de la Escuela de Graduados en Administración de Empresas de la Universidad de Harvard*, rosabethmosskanter.blogspot.com/2009/02/biografia.html
- OCDE Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. 2009. *Manual de Oslo*. www.oecd.org
- Tomás, Marina (coord.) 2009. *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona. Ed. Octaedro.
- UNESCO. (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. París.
- Villa Sánchez, Aurelio, Escotet, Miguel Angel y Goñi Zabala, Juan (2009) *Elementos para un modelo de innovación de las instituciones de educación superior*. En: Fernández Lamarra, Norberto (comp.) (2009) *Universidad, sociedad e innovación*. Buenos Aires. EDUNTREF.
- Zabalza, Miguel. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea Ediciones.

2

Aprendizagens em cenários virtuais

Aprendizaje en escenarios virtuales

2.1.

Título:

Hibridismo tecnológico digital virtual na docência universitária: desafios contemporâneos para a inovação

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Junior, Paulo Gaspar Graziola [Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS / Universidade Federal do Paraná – UFPR – Setor Litoral (Brasil)]

Resumo:

A educação na atualidade precisa contemplar na formação e em suas práticas pedagógicas o uso de diferentes Tecnologias Digitais Virtuais (TDV), como uma proposta de inovação na Pedagogia Universitária. Elas fazem parte do viver e do conviver cotidiano dos sujeitos na sociedade atual, num movimento que tende ao hibridismo tecnológico digital. O uso de TDV torna-se uma segunda alfabetização, na construção de signos, nas novas formas de representação da percepção e na comunicação entre seres humanos. A educação passa a objetivar a formação de pessoas capazes de criar soluções inovadoras para os desafios e problemas contemporâneos que exigem rupturas no perfil do educador. No entanto, tal formação tem sido capaz de provocar a reflexão sobre o que realmente se está inovando? O simples fato de estar utilizando tecnologias significa inovação na prática? O hibridismo tecnológico surge como uma possibilidade de aliar diferentes tecnologias, em diferentes espaços/tempo, revelando justamente uma mudança de paradigmas e avançando em direção a uma ação pedagógica interdisciplinar voltada para a aprendizagem emancipatória do aluno – sujeito envolvido no processo não somente com o seu potencial cognitivo, mas também os fatores afetivos e sociais. Assim, a formação não pode ser dissociada da atuação, nem se limitar à dimensão pedagógica ou a uma reunião de teorias e técnicas. Não há como definir o currículo de formação ou da atuação como um conjunto fechado de objetivos e unidades de conteúdo. Na perspectiva transformadora do uso das TDV na Educação, cabe ao docente realizar a mediação das interações aluno-aluno-TDV, de modo que o aluno possa construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, em que a TDV auxilie o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da autoria, da sistematização do conhecimento, o desenvolvimento da colaboração, da cooperação e da autoestima. Como pensar o papel do professor neste contexto para que realmente promova a inovação? E mais, como possibilitar a integração e não a simples reprodução do presencial no online, e vice-versa? Para tornar possível tal transformação na atuação do professor e dos sujeitos envolvidos é preciso que este vivencie situações de análise de suas práticas,

estabelecendo relações entre elas e as teorias de desenvolvimento subjacentes, participando de reflexões coletivas sobre as mesmas, discutindo suas perspectivas e buscando novas orientações, para assim inovar sua prática. Essas são as principais questões que mobilizam os proponentes deste simpósio que trazem o resultado de seus estudos e pesquisas com vistas a uma reflexão coletiva e partilhada sobre o tema.

Palavras-chave:

Tecnologias digitais virtuais, prática pedagógica, inovação, docência universitária.

2.1.1.

Título:

O sofrimento psíquico dos professores diante das tecnologias digitais virtuais (tdv): da crise civilizatória à emancipação

Autor/a (es/as):

Reszka, Maria de Fátima [UNISINOS/ULBRA Gravataí/FACCAT (Brasil)]

Resumo:

A predominância do individualismo na contemporaneidade tem produzido questões que se refletem na escola onde os professores estão atravessados por pedidos de inovação, de competências, de habilidades e de tantas outras questões que exigem destes uma nova postura, uma reflexão aprofundada do que é ser educa-“dor” no século XXI. Na tentativa de romper com esse paradigma dominante, o paradigma emergente nos abre possibilidades de pensar várias ciências, articulando-as em conjunto e constituindo saberes complexos e provisórios, marcados pelas subjetividades de seus produtores, revelando-se uma construção de conhecimentos inovadores que nos é prudente acolher. A presente pesquisa pretende analisar como dessa crise desse sofrimento psíquico que os professores expressam, tem surgido saídas emancipatórias para a sobrevivência do ser professor na atualidade. Para isso, utilizamo-nos de um primeiro estudo empírico, com 28 professores da rede municipal de ensino do município de São Leopoldo (Brasil), onde foram realizadas entrevistas *online*, investigando as possibilidades de trabalho junto às Tecnologias Digitais Virtuais (TDV), e do perfil do educando, o aluno zapeador que temos hoje, e os reflexos de ser educador. Para análise dos dados utilizamo-nos de autores como Boaventura de Sousa Santos, Freud, Cunha, Bardin e outros que nos trazem possibilidades de imersão teórica. Encontramos nos relatos categorias que emergem apontando-nos dicotomias como: a resistência de lidar com as tecnologias, o “ainda-não”, paralelo à facilidade de conciliar as mesmas; o estranhamento diante do novo e a possibilidade de criação; a falta de formação na área, junto à necessidade de repensarmos a Pedagogia Universitária; o narcisismo e adoecimento proveniente desse e as possibilidades emancipatórias que emergem do contexto.

Introdução

Esse trabalho é oriundo de uma interlocução formada a partir de demandas surgidas no trabalho junto aos professores da rede municipal de São Leopoldo, onde aplicamos um questionário online a respeito do uso das tecnologias nas escolas. Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo de Bardin (1991) Por essa proposta, e a partir do material coletado, realizou-se uma leitura flutuante do material e identificadas as unidades de registro, neste caso, as expressões significantes. A partir disso foram então construídas as categorias com base na abrangência de determinadas temáticas, as unidades de registro apontadas a seguir.

Ainda não consigo...

Ernest Block (1995) nos trás esse conceito que preside a sociologia das emergências, o *Noch Nicht* (ainda-não), e o *Nicht* (não). O não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar essa falta. Para a Psicanálise dizer não é dizer sim a algo diferente. Somos seres faltantes, como nos desafiou Kupfer (2001) dizendo que o mal-estar funda a civilização, as idéias de progresso e avanço civilizatórios são incompatíveis com a condição humana, cuja base são nossas piores disposições, cujo objeto de desejo esta para sempre perdido e cujo fim é a morte. Somos constituídos por uma falta que nos funda, mas nos condena à insatisfação estrutural e à infelicidade. O ainda-não nos persegue, pois ele abre condições para possibilidades

Em *Sociedade das Ausências*, Santos (2006) nos aponta que “a possibilidade é o movimento do mundo”. Segue dizendo que os momentos dessa possibilidade são em primeiro lugar a carência, a falta, em segundo a tendência em processo e sentido, e a latência, que está na frente desse processo e que pode redundar em frustração como em esperança.

Então, esse ainda-não é uma possibilidade, em termos de potencialidade e uma capacidade em termos de potencia . Subjetivamente, o Ainda-Não é a nossa consciência emancipatória.

O que isso tudo tem a ver com as TDV? Ora, sabemos o quanto os professores resistem a inovar no seu dia a dia em sala de aula, que em termos de busca do novo, esses, deixam a desejar. Em uma das oficinas práticas aplicadas junto aos professores, esses resistiram até o ultimo momento na criação de seus trabalhos, sendo que alguns logo no inicio das atividades propostas já estavam absorvidos pela mesma.

Plastino in (Santos, 2006) nos diz que “as relações intersubjetivas se caracterizam na contemporaneidade por uma marcada predominância do individualismo, da solidão e, muitas vezes, da agressão e da auto-agressão . A gravidade atingida por essas questões, o sofrimento que provocam e os perigos que lhe são associados, torna mais

*evidente do que nunca a precariedade da concepção antropológica da modernidade”
p.435*

Mais tarde, esse mesmo autor cita Freud, dizendo que “ultrapassar as fronteiras do narcisismo é imprescindível para não adoecer” (p.448). Então, nos faz pensar que enquanto professores, olhando somente para a nossa imagem, estaremos sofrendo e adoecendo profundamente. Precisamos sair desse engodo para que possamos ajudar nosso aluno na busca de sua identidade social. “O homem primitivo encarnou seu ideal de onipotência projetando-o nos deuses, o homem moderno, sustentado pela sua tecnologia, tem se transformado ele próprio num deus-próteses”p.449.

Corroborando, Aguiar & Almeida (2008) relatam que o sofrimento psíquico do professor não pode ser entendido como sendo um fenômeno somente de ordem biológica, mas, sobretudo, de ordem psíquica, subjetiva e relacional. O Professor adocece em seu ambiente de trabalho e mescla sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional ao vivenciar o exercício do magistério como lugar de sofrimento.

Diante disso é importante pensarmos nas mudanças de paradigmas no qual estamos perpassados. O paradigma moderno se sustenta sobre o pressuposto da organização do real. O paradigma emergente não se caracteriza por visar uma ciência unificada, mas por articular um conjunto de galerias temáticas que, constituem um saber complexo e permanentemente provisório. Já o paradigma prudente “não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas reivindica a importância de outras formas de conhecimento que, informando sobre nós mesmos e sobre nossa inserção na natureza, sustentam a emergência de uma sabedoria de vida.” (Almeida, 2008, p.454). Com isso, é necessário nos debruçarmos na relação da inovação e do desenvolvimento tecnológico a “tecnociência” na ecologia dos saberes, vislumbrando que a produção de conhecimento envolve um trabalho sobre os objetos.

O Nativo Digital, nosso aluno...

Os nascidos após a década de 80 são os considerados Nativos Digitais, os zapeadores, aqueles que circulam o mundo de maneira rápida e instantânea. Estes se apresentam como diferentes de nós, causando descontentamentos na forma de lidar com esse novo sujeito. São identidades diferentes das quais nós passamos, nossa organização era outra, refletindo em choque com essas gerações futuras, tanto em identidade pessoal, como social. Nós da geração prédigital, ou da era dos dinossauros, percebemos que a formação da identidade entre os Nativos Digitais é diferente, no sentido de que hoje há mais experimentação e reinvenção delas, junto com diferentes modos de expressão.

Sabemos que essa realidade tem produzido questões aos professores, pois como nos relataram: “esses não sabem mais escrever”, “apresentam erros ortográficos junto a língua portuguesa”, “relatam suas experiências de modo rápido”, “ não refletem o que escrevem”, “não apresentam motivação dentro da sala de aula”, “não se concentram em nada”.

Segundo Palfrey & Gasser (2011), a identidade do Nativo Digital é específica do contexto; sua expressão depende de quem está perguntando, do ambiente que estão, do dia que estão. Essas identidades múltiplas complicam as questões, em termos da maneira como os nativos digitais pensam sobre si mesmos, e se apresentam para o resto do mundo. Então surgem mais questões, como esse professor está interagindo com seu aluno? Como estão os ambientes oferecidos nas escolas diante as tecnologias? Sabemos que no município de São Leopoldo varias escolas já possuem laboratórios de informática, mas que em algumas dessas escolas somente possuem dois computadores para toda população de estudantes. Alguns dos professores que responderam a nossa empiria, relataram não saber trabalhar com o *Powerpoint*, com *facebook*, com a *Wikipédia*, mostrando uma falta de saber junto a profissão. No início do trabalho imaginávamos que os mesmos tinham muitos conhecimentos sobre as mesmas, já que eram os responsáveis pelos laboratórios de informática do município, mas fomos nos deparando com um grupo que pedia saberes básicos, o que nos deixou bastante intrigados diante da formação recebida e do empenho apresentado por eles.

Palfrey & Gasser (2011) relatam que entre as muitas mudanças no que significa formar uma identidade neste novo contexto, que duas se destacam, a instabilidade, onde esse sujeito muda o tempo todo as informações que compartilham na internet, e a insegurança no sentido de saber quem terá acesso aos dados que postaram. Os professores estavam muito atentos quanto as questões de segurança na rede, pois esse foi um dado resgatado junto aos mesmos, que produzia muita ansiedade no trabalho do dia a dia. Apresentaram questões como o medo de acessos dos alunos e uso de informações de suas vidas privadas, muitas vezes distorcidas. Essa temática foi amplamente discutida no grupo, onde buscaram auxílio de questões legais num movimento de formação continuada junto a Secretaria de Educação.

O uso da internet como ferramenta... e a dependência dela...

O uso da internet, que conforme definição do dicionário Michaelis (2011), a origem está ligada a “inform”, cujo significado é de uma “rede remota internacional de ampla área geográfica, que proporciona transferência de arquivos e dados, juntamente com funções de correio eletrônico para milhões de usuários ao redor do mundo”. Essa, mostra-se na atualidade como a ferramenta que beneficia a comunicação e investigação de dados, aproximam as pessoas e causam

surpresas. Ao mesmo tempo que é interessante, pode surgir uma dependência dessa ferramenta (A. Coleta, M. Coleta & Guimarães, 2008).

Alguns professores chegaram a dizer verbalmente que seus alunos só querem acessar as redes sociais, quando levados aos laboratórios, deixando as atividades propostas de lado. Relataram que mesmo eles, como professores, muitas vezes, fazem isso e que o acesso a celulares da atualidade, com amplo acesso a jogos, internet, etc, também proporciona a chegada dessa problemática para a sala de aula. Os professores a maioria possuem esses celulares, os alunos com condições financeiras também e os menos favorecidos passam a criar estratégias de possuírem um.

Diante disso, devemos pensar como essa dependência é definida; “como a compulsão habitual a realizar certas atividades ou utilizar alguma substancia, apesar das conseqüências devastadoras sobre o bem-estar físico, social, espiritual, mental e financeiro do individuo” (Young & Abreu, 2011, p.22).

Os primeiros estudos sobre essa dependência de internet iniciaram-se nos meados da década de 90, quando descreveram-se nas literaturas psiquiátrica e psicológica os sujeitos com hábitos arriscados relacionados às novas tecnologias (Young in Abreu et.al, 2008)

Os critérios para verificar essa dependência foram os empregados do Manual de Diagnostico Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV), para Dependência de Substâncias. Após foram estudando os critérios diagnósticos para o Jogo Patológico.

Segundo Young (em Pujol, Schmidt, Sokolovsky, Karam & Spritzer, 2009) situaram cinco ou mais critérios positivos dos oito que são necessários para o diagnostico de dependência de *internet*, que são descritos a seguir, o primeiro é a preocupação excessiva com a *internet*; o segundo a necessidade de aumentar o tempo conectado, *online*, para ter a mesma satisfação; o terceiro critério é de exibir esforços repetitivos para diminuir o tempo de uso da internet. O quarto a presença de irritabilidade e depressão; o quinto quando o uso é restringido, e a internet mostra-se como forma de regulação emocional; o sexto como o permanecer online mais tempo do que o programado; o sétimo aponta o trabalho e as relações sociais colocadas em risco pelo uso excessivo da mesma; e o oitavo critério aparece quando o sujeito mente aos outros a respeito da quantidade de horas que o sujeito fica online.

Young & Abreu (2011) nos apontam que o diagnostico torna-se claro quando percebemos alterações de humor e de consciência atreladas ao uso excessivo da internet e de outras tecnologias. Descrevem que a junção de uma serie de comportamentos de dependência eleva a dopamina que, por conseguinte resulta num padrão de dependência, trazendo efeitos negativos para a vida. Essa dependência produz uma inabilidade no controle adequado do uso da internet,

que acarreta ao ser humano uma aflição imensa, permeada por danos expressivos em várias áreas da vida. Complementando isso, Abreu et al.,(2008), nos trás que a maioria dos casos de dependência da internet vem acompanhados de uma patologia de ansiedade de afeto, comorbidades como outras dependências.

Enfim, Youg & Abreu (2011) nos trazem uma alerta, apontando que mesmo que o DSM-IV não esclareça dando o nome de dependência de internet, como um diagnostico separado, ele admite a inclusão na seção diagnostica de transtornos de controles de impulsos, sem outra especificação. Os mesmos autores complementam dizendo que o tratamento para essa dependência engloba inúmeras possibilidades de pensar questões de comportamento e problemas psicossociais, que não se manifestam claramente, mas que estão ali bem próximos, como a fobia social, transtornos de sono, de humor, esgotamento profissional.

Assim, autores como Chak, Leung, Armstrong, Phillips, Saling em Abreu et al.(2008), avaliam que sintomas como a baixa auto-estima, a timidez, a pouca confiança em si, e o baixo rendimento são determinantes para o uso sem controle da internet, pois segundo esses, quando os sujeitos fazem uso do mundo virtual, os dependentes se sentem satisfeitos e plenos, contrapondo comportamentos de quando não estão conectados.

Essa alerta é importante para clarificarmos no ambiente escolar, pois muitas vezes o professor e o aluno podem estar com sintomas bem claros de dependência, e não termos refletido sobre disso.

Temos que pensar a tecnologia como aliada a educação, para que o aluno possa através dela abrir espaços entre o desejo e o saber.

Quanto tempo eu perdi, sem saber do uso dessa tecnologia...

Em momentos de formação nos deparamos em mudanças que ocorrem diariamente e que pouco refletimos sobre isso. Kenski (2008) nos trás que os alunos da atualidade “estão acostumados a aprender através de sons, das cores; através de imagens fixas das fotografias, ou em movimento, nos filmes e programas televisivos. Aprendem através de processos em que existem interações totais entre o plano racional e afetivo. O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. È cheio de cores imagens e sons. Muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono , monofônico e monocromático que a escola costuma lhes oferecer”.

Esse é o novo aluno, e a escola deve buscar experiências novas, pois a aprendizagem não ocorre de forma linear.

Em uma das oficinas passamos um vídeo para sensibilização, e para nossa surpresa, uma das representantes de uma escola trouxe o mesmo vídeo adaptado pelos alunos e professora. Esse é

o momento que nos deparamos com as mudanças ocorridas no ambiente escolar, onde o trabalho é feito cooperativamente, instantâneo, de forma diferenciada dos trabalhos em grupo do século passado. Os demais professores mostravam uma certa inquietude, através do corpo, mexendo-se nas cadeiras, clarificando a impotência diante do ato pedagógico.

Ao trazermos a possibilidade prática de apresentarmos um plano de trabalho envolvendo o som, a voz da professora na internet (utilizando Podcast), ao mesmo tempo houve um estranhamento inicial com o novo, e um grande prazer quando ao término desse e a escuta de sua voz postada na rede.

Essa é a grande possibilidade de saída da crise para a emancipação, com a autonomia de cada ser envolvido no processo.

Considerações finais

Sabemos que o sofrimento diante o trabalho já vem sendo estudado desde Freud, em *Mal-estar na Civilização*, até os estudos que apontam o adoecimento dos professores diante a profissão, e agora os estudos que nos levam a pensar o adoecimentos dos alunos, diante a dependência da internet.

Esse trabalho alcançou os objetivos propostos, pois conseguimos levantar as necessidades a nível de formação dos professores e trabalhar as possibilidades de crescimento profissional destes, diante as TDV.

O estranhamento inicial, a resistência apresentada em algumas atividades, foram prioritárias para um movimento de envolvimento, como uma resiliência diante a profissão.

Chamou-nos atenção a falta de informação na área que a grande contingência de professores demonstram. A grande maioria já havia concluído o curso superior, e não tinham conhecimento e acesso às atuais tecnologias. Muitos sabiam utilizar, mas na hora de colocá-las na prática, sentiam-se impotentes.

Diante dessas questões, percebemos a necessidade constante da formação continuada junto aos professores, e de como a Pedagogia Universitária deve debruçar-se sobre as mudanças nas matrizes curriculares, onde possamos entender os movimentos ocorridos na atualidade diante das TDV e dos comportamentos advindos disso.

Gostaríamos de dizer que esse trabalho serviu como base para novas pesquisas onde possamos analisar os sofrimentos e as possibilidades de saídas dessa crise que envolve o aluno e o professor no contexto escolar. Muito ainda precisa ser revisitado a respeito dessa temática num país como o nosso, onde as diferenças sociais, econômicas são gritantes, onde existem escolas que ainda não possuem energia elétrica, onde laboratórios não possuem computadores

compatíveis aos planejamentos docentes e professores que ainda-não planejam trabalhar com as tecnologias digitais virtuais.

Referências

American Psychiatric Association –APA- (2002). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-IV-TR*. Porto Alegre: Artmed.

Abreu, C. N., Karam R. G., Góes D. S. & S. printzer, D. T. (2008). *Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão*. Revista Brasileira de Psiquiatria, 30(2), 156-167.

Aguiar, R. M. R. & Almeida, S. F. C. (2008). *O sofrimento Psíquico dos Professores*. Curitiba: Juruá.

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Porto: Portugal.

Coleta, A. S. M. D., Coleta, M. F. D & Guimaraes, J. L. (2008). *O amor pode ser virtual? O relacionamento amoroso pela internet*. Psicologia em estudo. 13(2), 277-285.

Freud, S. (1981). *Mal-estar na civilização*. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago.

Kenski, Vani Moreira. (2008). *O ensino e os recursos didáticos de uma sociedade cheia de tecnologias*. Didática: o ensino e suas relações. Ilma Passos de Alencastro Veiga (org) Campinas,SP: Papyrus, 13 ed.

Kupfer, M. C. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta

Michaelis. (2011). *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

Palfrey, J. & Gasser, U. (2011). *Nascidos na Era Digital: Entendendo a primeira geração de Nativos Digitais*. Porto Alegre: Artmed.

Plastino, C. A. (2006). O quinto rombo: a psicanálise. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez.

Young, K. S., Abreu, C. N. & cols (2011). *Dependência de Internet: Manual e Guia de Avaliação e Tratamento*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Santos, B. S. (2006). Para uma sociedade das ausências e uma sociologia das emergências. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez.

2.1.2.

Título:

Projeto de pesquisa e formação docente na área de administração utilizando tecnologias digitais virtuais

Autor/a (es/as):

Junior, Paulo Gaspar Graziola [Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS / Universidade Federal do Paraná – UFPR – Setor Litoral (Brasil)]

Schlemmer, Eliane [Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS (Brasil)]

Saccol, Amarolinda Zanela [Programa de Pós-Graduação em Administração – UNISINOS (Brasil)]

Machado, Lisiane [Programa de Pós-Graduação em Administração – UNISINOS (Brasil)]

Resumo:

O trabalho ilustra a construção, desenvolvimento e aplicação de duas práticas pedagógicas em 2010/1 e 2011/1, intituladas “Metodologia do Ensino Superior na Administração”, sendo experiências piloto e uma das ações de um projeto maior, de cunho interinstitucional e interdisciplinar, com a participação do Programa de Pós-Graduação em Administração da PUC-RJ e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Administração da UNISINOS. O projeto objetiva desenvolver ambientes e programas de formação docente na área de Administração, incluindo metodologias, que se traduzem em práticas pedagógicas e processos de mediação pedagógica no contexto da modalidade online, utilizando a tecnologia de Metaverso entre outras tecnologias digitais. A metodologia se desenvolveu a partir de uma concepção interacionista-constructivista-sistêmico-complexa, favorecendo aos participantes processos de ação e de interação para a construção do conhecimento, compreendendo: exploração e utilização de diferentes tecnologias para ensino e aprendizagem: leituras e discussão de artigos atuais da área, conforme necessidade dos participantes e tema geral da disciplina; produção e publicação de artigo - ensaio teórico; socializações presenciais dos conhecimentos sistematizados, entre outros. Foi proposta ainda a elaboração de um projeto de aprendizagem cujo tema emergisse de um consenso conforme necessidades individuais e de grupo e, que fizesse parte de seus contextos profissionais, culminando numa posterior aplicação prática no dia-a-dia. A partir das experiências piloto, dentre os resultados esperados estão: formação de futuros ou atuais recursos para atuar na docência em administração e de gestão na graduação e pós-graduação Strictu Sensu utilizando-se as mais recentes tecnologias digitais (metaversos); geração de novas metodologias e práticas utilizando-se diferentes Tecnologias Digitais Virtuais (TDV) para a capacitação docente e profissional na área de Administração. O trabalho trás contribuições relevantes para a área por tratar de um tema atual que está na agenda dos Programas de Pós-Graduação: o uso de TDV para ofertas na modalidade a

distância.

Introdução

Ajudar as pessoas a se desenvolver, trabalhar com a formação, com a capacitação humana envolve um alto nível de complexidade e as Instituições Educacionais buscam cada vez mais investigar como diferentes tecnologias, principalmente as digitais virtuais, podem contribuir nesse contexto. Assim, um dos desafios enfrentados pelas atuais instituições consiste, justamente, em promover a emancipação digital e desenvolver metodologias e processos de mediação pedagógica capazes de aproveitar as possibilidades que esses novos meios disponibilizam para os processos de ensinar e de aprender, como também em relação ao currículo.

As Tecnologias Digitais Virtuais (TDVs) potencializam o que até então era compreendido como Educação a Distância – EaD, modalidade educacional que tem sido cada vez mais utilizada por diferentes tipos de organizações presentes na sociedade, sejam elas Instituições Educacionais, Empresas, ONG's e Governo, como forma de ampliar o acesso à educação/formação/qualificação a um número maior de sujeitos, que se encontram dispersos no tempo e no espaço, proporcionando à eles o acesso à informação e a possibilidade de interação e produção do conhecimento de forma flexível, a qualquer tempo independentemente dos limites impostos pelo espaço geográfico. No decreto nº 5.622 da legislação brasileira, a EaD é definida como:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A Educação a Distância consiste então, em um processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independente do tempo e do espaço, pode tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade, a interação (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo.

No entanto, esse conceito está em constante movimento, transformação, principalmente em função da evolução do hardware, dos softwares e também dos serviços de telecomunicações,

que propiciam o surgimento de novas TDVs, tais como os Metaversos¹, que possibilitam a criação de MDV3D. Nesses ambientes gráficos em 3D, em rede, os sujeitos são representados por avatares², uma espécie de “corpo digital virtual”, um “eu digital virtual” que se “materializa” numa “presença digital virtual”. Por meio dessa “presença” o avatar pode “ver”, pode “sentir” o ambiente e os demais avatares, pode agir e interagir utilizando diferentes formas de comunicação (textual, oral, gestual e gráfica), o que tem provocado reflexões e discussões profundas sobre o conceito de presença, distância, dentre outros. É por esse motivo que alguns autores preferem utilizar o termo Educação online, por entender que “Educação a Distância” não representa o que verdadeiramente é percebido pelos sujeitos que aprendem nesses espaços.

Segundo Schlemmer (2008), a tecnologia de Metaverso, que possibilita a construção de MDV3D, tem despertado o interesse de diferentes tipos de organizações sociais, que buscam compreender esse “novo mundo” de acordo com seus interesses específicos. Empresas como IBM, Nike, Apple, Volkswagen, Philips, Intel, Petrobrás, dentre outras, estão presentes nesse “mundo” e exploram suas potencialidades relacionadas à publicidade, propaganda, marketing, gestão de pessoas (recrutamento, seleção e educação corporativa e desenvolvimento) e o chamado v-Business. Em universidades e centros de pesquisa áreas como a educação, a comunicação, a computação, a sociologia, a psicologia, dentre outras, buscam investigar aspectos relacionados a essa “vida digital virtual” a fim de compreender o fenômeno.

Essa tecnologia possibilita simular a realidade física ou criar uma nova realidade, de natureza digital virtual, em Mundos Digitais Virtuais em 3D (MDV3D), possibilitando, dessa forma, que o sujeito, em rede, de forma colaborativa e cooperativa, explore, aja, interaja, vivencie, reflita sobre situações que poderiam ser consideradas de alto risco se fossem desenvolvidas na prática, no mundo real físico (SCHLEMMER e BACKES, 2008).

Essas considerações podem contribuir e servem para provocar professores e alunos sobre como estão sendo estruturados os currículos para darem conta desses contextos e possibilidades que emergem? Como essas tecnologias podem auxiliar a se repensar os atuais currículos de formação de pesquisadores?

Para estruturar o artigo, primeiro, contextualizamos de onde parte esta proposta de estudo, posteriormente a pesquisa “Projeto METARIO – Rede de Pesquisa e Formação Docente em Metaversos: Desenvolvimento de Competências para a docência em Administração.”, no qual está vinculada a disciplina “Metodologia do Ensino Superior em Administração” que está

1 Atualmente estão disponíveis diferentes iniciativas comerciais, nessa área, tais como: Active Worlds - AW, There e, mais recentemente, o Second Life - SL, bem como começam a surgir iniciativa Open Source, tais como: o projeto Metaverse, o Croquet e o OpenSim. A Tecnologia de Metaverso inaugura, de certa forma, a popularização do uso de Realidade Virtual de forma simples e acessível.

2 Representação pictórica da figura humana dentro de um ambiente de chat (Bahorsky et al., 1988) ou representação do usuário como um caractere animado em um mundo virtual (Loos, 2003).

ocorrendo como projeto piloto, sendo o foco principal desse artigo. E, por fim, as considerações finais e referenciais utilizados.

Contextualizando

A UNISINOS vem incentivando e investindo na pesquisa e no desenvolvimento de Tecnologias Digitais (TDs) que possam contribuir efetivamente para o processo educativo, e que estejam em consonância com os critérios de excelência por ela perseguidos, há pelo menos uma década. Isso se expressa na criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA UNISINOS³ (Figura 1), que é um software desenvolvido para a gestão da interação via web, a partir do pressuposto da formação de comunidades e micro-comunidades virtuais de aprendizagem, da Agente Comunicativa Mariá⁴ (Figura 2), do mundo virtual AWSINOS (Figura 3) e da Vila GP e-du (Figura 4), ambos construídos no AWEDU⁵, do ECODI-UNISINOS (Figura 5), da Ilha UNISINOS e do GPe-du – SecondLife (Figura 6) e mais recentemente do Ambiente CONTEXT⁶ (Figura 7) para Aprendizagem como Mobilidade (*m-learning*) (SACCOL, KICH, REINHARD, SCHLEMMER, BARBOSA E HAHN, 2009).

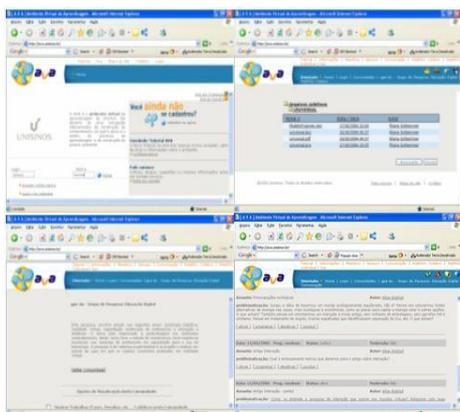


Figura 1 - AVA-UNISINOS



Figura 2 – Mariá



Figura 3 - AWSINOS

³ Disponível em: <http://www.unisinos.br/ava>

⁴ Disponível em: <http://www.inf.unisinos.br/~graphit/unicidade/maria/>

⁵ Versão educacional do software Active Worlds <http://www.activeworlds.com/edu/index.asp>

⁶ Ambiente de Competência em Contexto – que teve origem numa pesquisa interdisciplinar-interinstitucional-internacional, envolvendo pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Administração e do do Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada, financiado pelo CNPq, envolvendo os seguintes pesquisadores: Prof. Dr. Nicolau Reinhard - FEA/USP (reinhard@usp.br) – Coordenador, Profa. Dra. Amarolinda Zanela Saccol – UNISINOS (aczanela@unisinos.br), Profa. Dra. Eliane Schlemmer - UNISINOS (elianes@unisinos.br), Prof. Dr. Jorge Luis V. Barbosa – UNISINOS (jbarbosa@ unisinos.br), Prof. Dr. Steinar Krisoffersen – University of Oslo – (steinkri@ifi.uio.no).

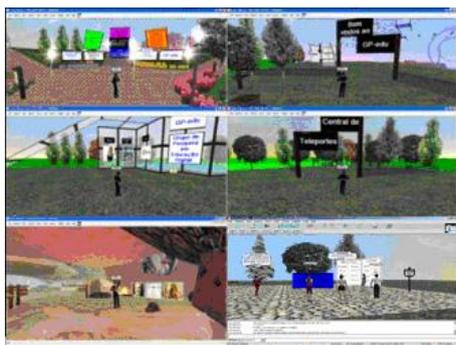


Figura 4 - Vila GP e-du –
AWSINOS

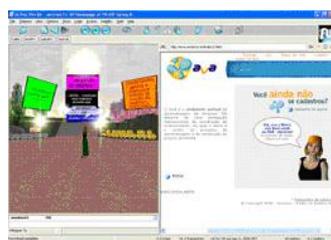


Figura 5 - ECODI-
UNISINOS

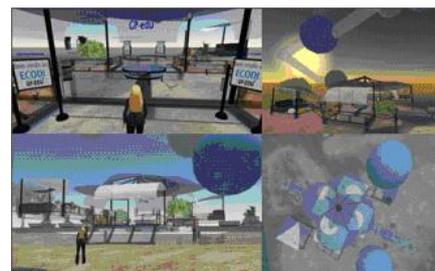


Figura 6 - GP e-du – Second Life



Figura 7 - Telas do ambiente COMTEXT para m-learning
(aprendizagem usando dispositivos móveis e sem fio)

O Grupo de Pesquisa em Educação Digital – GP e-du⁷ (UNISINOS/CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, desenvolve pesquisas na área da Educação Digital, incluindo a tecnologia de Metaverso. Embora o grupo tenha sido oficialmente criado em 2004, desde 1998, a responsável pelo grupo desenvolve pesquisas na área, juntamente com outros professores-pesquisadores.

A partir da experiência do grupo proponente, percebeu-se que o metaverso adequado a ser utilizado pela pesquisa foi o *Second Life*, criado pela empresa americana Linden Labs. O *Second Life* é um ambiente virtual que possibilita fazer experiências de simulação da vida real, aplicadas aos ambientes de aprendizagem, onde o indivíduo vivencia o conhecimento na prática e não somente na teoria. Neste cenário, o usuário convive na realidade virtual, podendo aliar a imagem a textos, áudios e vídeos, refletir, questionar, fazer anotações, modificar o mundo ao seu redor e inclusive construir novos ambientes, interagindo com os atores presentes. Esta plataforma possibilita que os participantes assumam uma diversidade de papéis e participem de

⁷ O foco do GPe-du são pesquisas na área da Educação Digital, mais especificamente relacionadas aos processos de aprendizagem, formação de professores, práticas pedagógicas, metodologias e processos de mediação pedagógica, vinculadas ao uso de diferentes TDVs. Disponível em: www.unisinos.br/pesquisa/educacao-digital

simulações, vivenciando múltiplos cenários da vida real em um espaço virtual (FILIPPO et al., 2007) – (Figura 8 e Figura 9).



Figura 8 - Simulação de uma aula virtual de Estudo de Casos em MDV3D.

Fonte: PUC-Rio



Figura 9 - Processo formativo realizada pelo GP e-du (UNISINOS/CNPq).

Fonte: Unisinos

O uso dessa TDV de forma a conferir em "empowerment" com relação à construção do conhecimento, depende da compreensão que os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem possuem. Se o professor não se apropria dessa TDV e não muda seu paradigma do que entende por "aula", de como acontecem os processos de ensino e de aprendizagem, de como se estabelecem as relações entre professores e estudantes nesses novos contextos, isso é, se ele "olha" para os MDV3D com "olhos" de AVAs ou com "olhos" do ensino presencial físico, ele poderá ter uma certa dificuldade de "enxergar" as potencialidades dos MDV3D para a Educação. Os Mundos Digitais Virtuais são mundos de natureza distinta, específica desse meio, com propriedades, possibilidades e regras diferenciadas que podem ser construídas durante o viver e o conviver pelos sujeitos que nele habitam. Assim, precisa ser vivenciado, compreendido, precisa ser apropriado pelos envolvidos no processo educativo para que possa se constituir numa inovação educacional, de outra forma podemos estar falando simplesmente de uma novidade e não de uma inovação.

Considerando o contexto acima descrito e as experiências prévias da equipe de pesquisa, propõem-se a criação da "Rede METARIO - Rede de Pesquisa e Formação Docente em Metaversos", com a participação de duas Universidades parceiras: a PUC-Rio e a UNISINOS, com o objetivo de desenvolver ambientes e programas de formação docente na área de Administração, na modalidade online, utilizando as mais recentes tecnologias digitais, como será descrito a seguir.

Projeto METARIO – Rede de Pesquisa e Formação Docente em Metaversos: Desenvolvimento de Competências para a docência em Administração

A Rede METARIO no contexto da PUC-Rio⁸ tem como função a construção e hospedagem de laboratórios virtuais em diversas áreas do conhecimento, para incentivar atividades que propiciem a difusão e popularização da ciência e tecnologia, integrando as diversas TDVs disponíveis para oferecer solução para hospedagem de projetos.

A Rede METARIO no contexto da UNISINOS é uma iniciativa conjunta do Programa de Pós-Graduação em Administração (linha de pesquisa de competitividade organizacional) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e do, com o apoio do Grupo de Pesquisa em Educação Digital - GP e-du – UNISINOS/CNPq⁹, vinculado à linha de pesquisa de Formação de Professores, saberes docentes e mediações pedagógicas.

O caráter interdisciplinar do projeto de pesquisa visa a atender à necessidade de desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias ao docente da área da Administração na atualidade, numa sociedade altamente conectada, em rede, na qual os “nativos digitais¹⁰” ou também denominados “*Homo zappiens*¹¹” se movimentam, tendo fácil e rápido acesso a uma grande variedade de informações e possibilidades de interação. Essa geração, a qual possui uma intimidade ímpar com todo o tipo de Tecnologia Digital Virtual - TD e, facilmente cria as suas redes, “pensa com” o uso dessas tecnologias, está ingressando no ensino superior, constituindo hoje grande parte do nosso público discente. Assim, esse conjunto de competências envolve não somente as competências do campo específico do conhecimento da área da Administração, para a formação de profissionais e docentes nesse domínio, mas também competências didático-pedagógicas, aliadas a competências tecnológica-digitais, bem como experiência acumulada em pesquisas envolvendo o uso de TDVs nos processos de ensino e aprendizagem na área de Administração.

⁸ É uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Administração e da Escola de Negócios (IAG), apoiado pelo Centro de Apoio a Pesquisa e Imersão em Metaversos (CAPIM) - projeto do Departamento de Informática da PUC-Rio financiado pelo Edital Pensa-Rio da FAPERJ (E-26/110.339/2007).

⁹ <http://www.unisinos.br/pesquisa/educacao-digital/>

¹⁰ “Nativos Digitais são os novos sujeitos da aprendizagem, pessoas nascidas num mundo altamente tecnologizado, em rede, dinâmico, rico em possibilidades de acesso a informação, a comunicação, a interação. Para os “Nativos Digitais” as tecnologias digitais estão sempre presentes, imbricadas nas suas ações, eles vivem e pensam com essas tecnologias. Elas estão na forma como eles se comunicam, se relacionam com os demais sujeitos e com o mundo, fazem parte das experiências construídas no seu viver e conviver” (Schlemmer, 2006. p. 34 e 35)

¹¹ “*Homo zappiens*” é a nova geração que aprendeu a lidar com novas tecnologias, que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos permitiram ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades. O *Homo zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente... o *Homo zappiens* é digital e a escola é analógica.” (Veen & Vrakking, 2009, p. 12)

Assim, o objetivo desse projeto consiste no desenvolvimento de ambientes e programas de formação docente na área de Administração, incluindo metodologias que se traduzem em práticas pedagógicas e processos de mediação pedagógica no contexto da modalidade online, utilizando as mais recentes TDVs, especialmente a tecnologia de Metaverso¹² e as tecnologias móveis e sem fio - TMSF (que possibilitam o *m-learning*). Tanto o desenvolvimento de ambientes tecnológicos quanto os programas de formação docente estarão suportados pelas atuais teorias de aprendizagem, num paradigma epistemológico interacionista-construtivista-sistêmico, de forma que resulte num processo de construção coletiva do conhecimento, tanto para os sujeitos participantes dos processos formativos, quanto para a equipe que irá desenvolver a pesquisa.

Além do objetivo geral, o projeto tem como objetivos específicos:

- desenvolver programas de formação e capacitação continuada de docentes vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da Administração e da Gestão, utilizando a tecnologia de Metaverso;
- criar um MDV3D da Rede METARIO, a fim de promover a troca de informações e o compartilhamento de idéias e experiências e também como forma de organizar, sistematizar e divulgar o Projeto, para que seja possível ampliar a REDE;
- desenvolver pesquisas aplicadas e produzir conhecimento sistematizado e teorizado a partir da reflexão sobre a ação, divulgando-os por meio de publicações e eventos científicos.

Dentre as ações previstas para o projeto, inicialmente foram aplicadas duas práticas pedagógicas em 2010/1 e 2011/1, intituladas “Metodologia do Ensino Superior na Administração”, sendo experiências piloto e uma das ações do projeto METARIO, envolvendo alunos de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Administração de diversas áreas de conhecimento, dentre elas: Administração, Economia, Psicologia, entre outros; com o objetivo de analisar as práticas desenvolvidas no uso da tecnologia de metaverso na formação docente por meio da proposta de projetos de aprendizagem, no qual é descrita a seguir.

Experiências Piloto - “Metodologia do Ensino Superior em Administração”

¹² Segundo Schlemmer e Backes (2008), *Metaverso* é um termo que se constitui no ciberespaço e se “materializa” por meio da criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D – MDV3D, onde há possibilidade de imersão, via telepresença do avatar e, no qual, diferentes espaços para o viver e conviver são representados em 3D, propiciando o surgimento de “mundos paralelos”.

A Disciplina “Metodologia do Ensino Superior em Administração” tem como ementa “discutir questões didáticas acerca da prática docente de nível universitário, tendo como referência os aportes teóricos contemporâneos que tratam do tema pedagógico, envolvendo diferentes dimensões do currículo: aspectos filosóficos, sócio culturais, epistemológicos e psicológicos, com ênfase no planejar e no avaliar”¹³.

Desde o primeiro encontro, no detalhamento do Plano de Ensino (envolvendo o Programa, Estratégias de Ensino-Aprendizagem e Recursos/bibliografia básica), como uma sugestão de caminho a percorrer, houve sempre a preocupação em salientar o caráter flexível da disciplina, a qual vai sendo revisada e reconstruída constantemente durante o desenvolvimento do processo, de acordo com a participação e aprendizagem do grupo, adaptando-se ao percurso e realidade das práticas desenvolvidas, de forma que a sua construção se dá também de forma colaborativa.

A metodologia se desenvolve a partir de uma concepção interacionista-constructivista-sistêmico-complexa, favorecendo aos participantes processos de ação e de interação para a construção do conhecimento, compreendendo:

- exploração e utilização de diferentes tecnologias para ensino e aprendizagem;
- leituras e discussão de artigos atuais da área, conforme necessidade dos participantes e tema geral da disciplina;
- produção e publicação de artigo - ensaio teórico;
- socializações presenciais dos conhecimentos sistematizados.

A dinâmica da disciplina se desenvolve a partir do uso de diferentes tecnologias digitais, subsidiadas por leituras e discussão síncronas e assíncronas, a fim de desencadear processos de análise, reflexão, discussão e sistematização sobre os processos de ensinar e de aprender no contexto da Cibercultura. Também está previsto o uso de Laboratórios de Informática, Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, diferentes tecnologias digitais virtuais no âmbito da Web 2.0 e tecnologias de Metaverso, tais como o Second Life.

Foi proposta a elaboração de um projeto de aprendizagem cujo tema emergisse de um consenso conforme necessidades individuais e de grupo e, que fizesse parte de seus contextos profissionais, culminando numa posterior aplicação prática no dia-a-dia. Para desenvolver o projeto de aprendizagem deveriam encontrar parceiros (entre os colegas), conforme interesses e curiosidades compartilhados sobre o problema a ser resolvido. Assim, os participantes fizeram

¹³ Disponível em: http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/images/stories/ementas/administracao/mestrado/administracao_ementas_mestrado_2011-1.pdf. Acesso em 20/04/2012.

primeiramente um levantamento de suas dúvidas temporárias e suas certezas provisórias em relação ao problema que gerou o projeto.

Nos projetos de aprendizagem, os alunos aprendem pensando, agindo, interagindo, formulando problemas, tomando atitudes diante dos fatos, investigando, construindo novos conceitos e informações, escolhendo os procedimentos quando se vêem diante da necessidade de resolver questões. Assim, Fagundes *et al.* (1999, p. 15) colocam que “a elaboração do projeto constitui a etapa fundamental de toda pesquisa que pode, então, ser conduzida graças a um conjunto de interrogações, quer sobre si mesma, quer sobre o mundo à sua volta”.

Significa romper com um modelo fragmentado de educação, recriando os espaços educativos, transformando-os em espaço de aprendizagem para todos que dela fazem parte, colada ao mundo contemporâneo, sem perder de vista a realidade cultural específica de seus alunos e professores. A função do professor/formador nesse contexto está justamente em colocar-se como um “estimulador/orientador de projetos”, problematizando, levantando dúvidas, provocando a curiosidade, sugerindo desafios e orientando.

Foram desenvolvidos projetos de Aprendizagem a partir dos primeiros encontros. A partir das necessidades de aprendizagem em torno dos projetos, foram definidos os conteúdos e objetivos das aulas seguintes, que incluíram, além da orientação, a aprendizagem de metodologias, técnicas, ferramentas e conceitos que são necessários para o bom andamento dos projetos.

Como atividade prática final, o qual fez parte da avaliação da disciplina, foram propostas aulas simuladas e ensaios teóricos que estabelecessem relações entre as vivências dos participantes no âmbito das metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica, enquanto sujeitos do processo, e o referencial teórico utilizado na disciplina.

O critério geral de avaliação é formativo, priorizando a compreensão. As sucessivas produções de cada sujeito foram acompanhadas/avaliadas em termos de qualidade crescente. A avaliação continuada do processo de aprendizagem dos sujeitos, bem como da disciplina, possibilita o redimensionamento da mesma, ainda durante o seu desenvolvimento. Os instrumentos e critérios de avaliação são discutidos, definidos e elaborados juntamente com os sujeitos da aprendizagem.

Dentre as diferentes TDVs trabalhadas no âmbito da Web 2.0, que foram propostas com o objetivo de serem utilizadas para o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem (e também como ferramentas didático-pedagógicas), podemos citar: Blog, Twitter, Google Docs, Google Groups, PBWorks, Second Life, Moodle e Wiki. Foi proposto aos alunos que escolhessem uma das ferramentas para poderem desenvolver seus projetos de aprendizagem.

Tomando como referência o que foi desenvolvido nestas disciplinas, foi solicitado aos alunos como atividade final, que desenvolvessem um texto, elencando sua Auto-avaliação e a Avaliação da disciplina, seguindo os seguintes critérios (Tabela 1).

Auto-avaliação	Avaliação da disciplina
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia; • Nível de Interação; • Colaboração e cooperação no grupo do projeto; • Colaboração e cooperação no grupo da disciplina; • Grau de envolvimento com a disciplina; • Processo de aprendizagem ocorrido; • Dificuldades e avanços; • Outros tópicos que deseja comentar e que não foi colocado como critério a ser observado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta geral da disciplina; • Cronograma; • Metodologias utilizadas; • Tecnologias digitais trabalhadas; • Práticas e processos de mediação pedagógica; • Acompanhamento e Avaliação; • Encontros presenciais físicos; • O uso do moodle e do Second Life, como espaço complementar para a construção do conhecimento, apontando diferenciações, limites e possibilidades; • O que foi mais significativo para você? Comente; • O que foi menos significativo para você? Comente; • Sugestões para os próximos semestres.

Tabela 1 – Critérios de Auto-avaliação e Avaliação da Disciplina

A partir destes critérios, citamos a seguir, alguns extratos (Quadro 1 e 2) das percepções dos alunos, o que nos permite poder avaliar e perceber as possibilidades de uso das TDVs e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem.

<p><i>“...a metodologia de projeto de aprendizagem utilizada na disciplina nos permitiu, maior autonomia sobre o objeto de estudo na disciplina fazendo assim com que tomássemos decisões sobre os temas relacionados a disciplina que mais nos interessavam.” (Aluno A)</i></p> <p><i>“Tive dificuldade no início com o método de aula, pois estou acostumada a aulas expositivas e/ou dialogadas, onde sempre o professor atua como o principal ministrante do conteúdo.” (Aluno F)</i></p> <p><i>“Achei interessante o processo que se desenvolveu, pois fui “instigado” a pensar sobre os assuntos tratados, desenvolvendo habilidades e gerando conhecimento de fato.” (Aluno L)</i></p> <p><i>“Sou professor a mais de 10 anos, e conheci nessa disciplina uma maneira diferente de como fazer com que o processo de aprendizagem seja mais participativo e menos impositivo...” (Aluno N)</i></p> <p><i>“Considero que minha autonomia e o nível de interação durante o semestre foi muito boa, pois a metodologia utilizada nas aulas proporcionou para que eu pudesse desenvolvê-las em sua plenitude.” (Aluno T)</i></p> <p><i>“O mais significativo pra mim foi à nova ótica apresentada da construção do conhecimento, em minha opinião foi o maior aprendizado que tive, um conhecimento totalmente inovador que tento abranger para o meu cotidiano, tanto no trabalho como na vida pessoal. Achei fantástico esse ponto de vista, a impressão que tive foi que consegui resgatar um pouco da minha própria pessoa, antes de ter de me adequar a tantas normas e regras que a vida social nos impõe...” (Aluno F)</i></p>

Quadro 1 – Extratos das Auto-avaliações dos alunos

Percebe-se, a partir dos extratos do Quadro 1, o quanto foi significativa essa metodologia utilizada com os alunos, fundamentada numa concepção interacionista, pois esta deve priorizar a

interação, a ação do sujeito com o objeto de conhecimento, entendendo como objeto de conhecimento tudo o que envolve o sujeito em seu meio físico e social. É a partir dessa interação, que o sujeito constrói o conhecimento. Na perspectiva da educação digital, numa concepção interacionista, o aluno deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o responsável pela construção de seu conhecimento, usando o computador para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias ideias, segundo seu estilo de pensamento. Professores e alunos desenvolvem ações em parceria, por meio da colaboração, da cooperação e da interação com o contexto, com o meio ambiente e com a cultura circundante.

Conforme Schlemmer (2005, p. 106) com relação ao uso de TDVs no processo educacional

quando falamos em concepção interacionista, falamos em ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades virtuais de aprendizagem, espaços nos quais os sujeitos podem interagir e construir conhecimento. Nesse sentido o computador é visto como uma tecnologia para o desenvolvimento cognitivo.

O Quadro 2, que evidencia os extratos das Avaliações da Disciplina pelos alunos, percebe-se uma ênfase no uso das TDVs priorizando a interação e o diálogo como elementos fundamentais para a construção colaborativa e cooperativa do conhecimento, propiciando a aprendizagem.

“A disciplina foi trabalhada de forma inovadora, buscando o desenvolvimento dos conteúdos a partir do interesse dos alunos, bem como o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem.” (Aluno A)

“Avalio que a principal colaboração e cooperação no grupo foram maiores durante a elaboração do projeto...” “...As tecnologias digitais trabalhadas foram de suma importância para o conhecimento do avanço tecnológico dentro das práticas de ensino...” (Aluno F)

“Adorei o contato com novas tecnologias, como o Second Life, por exemplo, e a forma como isso foi conduzido, demonstrando algumas possibilidades de utilização das mesmas, mas também as limitações...” (Aluno J)

“O Second Life é uma ferramenta muito interessante, prática e contribui para participação de pessoas externas que podem contribuir participando de aulas e seminários mesmo estando a distância. Entretanto, as limitações de largura de banda de internet, redundância de equipamentos, por estar sujeito a falhas devem ser consideradas... (Aluno L)

“Achei muito interessante a proposta da disciplina em abordar o envolvimento da tecnologia na docência. Confesso que antes deste semestre este assunto representava pouco valor no meu conceito, agora é diferente.” (Aluno M)

“As tecnologias digitais que se utilizou para mim foi um dos grandes pontos positivos...” “O Second Life é uma tecnologia muito interessante... Eu achei fascinante a experiência, pois a percepção que tive é de que o grupo estava bem curioso em relação ao uso da técnica.” (Aluno N)

“O uso do moodle e do Second Life: duas tecnologias de ponta que podem dar uma grande ajuda no processo de aprendizagem, diminuindo a distancia entre o professor e o aluno.” (Aluno N)

Quadro 2 – Extratos das Avaliações da Disciplina pelos alunos

As novas formas de aprendizagem, introduzidas pelas TDVs e os MDV3Ds podem gerar uma maior interação entre os participantes. Assim, é preciso refletir acerca das modificações que são introduzidas na relação sujeito-computador e sujeito-sujeito da interação.

Aliado a isto, os dados evidenciam um espaço de experiência e convite à reflexão sobre o uso das TDVs na educação sem apresentar medidas pontuais e passageiras, soluções imediatas de trabalho que apontam a máquina como centro do processo de aprendizagem. A proposta foi centrada na interação sujeitos-tecnologia-sujeitos, que viabiliza o processo de produção de conhecimentos democraticamente nas diferentes áreas do conhecimento.

Esses novos espaços precisam ser entendidos não como substitutos dos espaços já existentes, mas sim como espaços diferenciados, complementares, de forma que possam co-existir.

Considerações

A tecnologia de Metaverso, os MDV3Ds, abrem um leque de oportunidades para a formação na área de Administração, pois vêm sendo utilizados, na prática, por empresas e universidades que neles criam ambientes para aprendizagem e formação/capacitação/treinamento profissional, dentre outras. Com isso, os docentes da área de Administração precisam conhecer e desenvolver autonomia e competências para o uso e aplicação dessa nova tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem em Administração.

No contexto da disciplina piloto, essa abordagem é assumida de forma gradual, por aproximações sucessivas, e torna-se possível quando o sujeito incorpora a tecnologia à sua prática, promovendo a criação de redes de significados que são tecidas no processo de construção e reconstrução de conhecimentos. O professor atua como agente de mudança, valorizando os interesses e necessidades de seus alunos ao utilizar, como ponto de partida de seu trabalho pedagógico, os conhecimentos cotidianos emergentes no seu contexto, que são trabalhados com o uso de todos os meios tecnológicos disponíveis.

Compreendemos que por meio desse projeto, será possível contribuir para: fortalecer e ampliar programas de pós-graduação *stricto sensu* no País que tratem de assuntos relativos às Áreas de Administração; estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no País; voltadas a temas estratégicos, qualidade de ensino em graduação e pós-graduação e capacitação docente; estimular o uso de tecnologias da informação e comunicação na oferta de modalidades à distância, presencial e semi-presencial, pela construção e testagem de modelos de ensino para a graduação e pós-

graduação; apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar no ensino de Administração e gestão na graduação e pós-graduação; ampliar a produção científica sobre questões relacionadas ao ensino de Administração e Gestão; promover o intercâmbio de conhecimentos na comunidade acadêmica brasileira, estimulando o estabelecimento de parcerias (redes de pesquisa e/ou consórcios interinstitucionais) entre IES e Centros de Pesquisas nacionais e outras instituições nacionais e internacionais.

A formação não pode ser dissociada da atuação, nem se limitar à dimensão pedagógica ou a uma reunião de teorias e técnicas. Não há como definir o currículo de formação ou da atuação como um conjunto fechado de objetivos e unidades de conteúdo. Dessa forma, o projeto visa contribuir para a geração de conhecimentos e práticas que contribuam significativamente para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem na área da Administração.

Referências

- Bahorsky, Russ.; Graber, Jeffrey.; Mason, Steve. (1988). *Official Internet Dictionary: A Comprehensive Reference for Professionals Reviews*. Portland: ABS Consulting.
- Fagundes, Léa da Cruz.; Sato, Luciane Sayuri.; Maçada, Débora Laurino. (2008). Projeto? O que é? Como se faz? In: _____. *Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!* Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC, 1999. Retirado em Agosto 10, 2011 de <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos.html>.
- Filippo, D. Raposo, A., Endler, M.; Fuks, H. (2007). Ambientes Colaborativos de Realidade Virtual e Aumentada. in: *Realidade Virtual e Aumentada - Conceitos, Projeto e Aplicações*, Cláudio Kirner e Robson Siscoutto (eds). (pp 169-192). Editora SBC – Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre.
- Loos, P. (2003). “Avatar” in *Lexikon Electronic Business*, Thomas Schildhauer, ed. Munich: Oldenbourg, 16–19.
- Saccol, Amarolinda Zanela.; Kich, M. R.; Schlemmer, Eliane.; Reinhard, Nicolau.; Barbosa, J.; Hahn, R. M. (2009). *A Framework for the Design of Ubiquitous Learning Applications*. In: HICSS '09. 42nd Hawaii International Conference on Systems Science, 2009, Waikoloa, Hawaii, USA. *Proceedings of the HICSS '09. 42nd Hawaii International Conference on Systems Science*. v. 1. p. 1-10.
- Schlemmer, E. (2005). *A aprendizagem com o uso das Tecnologias Digitais: Viver e Conviver na Virtualidade*. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, v. 1, n. 19, p. 103-126.

Schlemmer, E. (2008). *ECODI - A criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em metaverso*. Cadernos IHU Idéias (UNISINOS), v. 6, p. 1-31.

Schlemmer, E. ; Backes, L. (2008). *METAVERSOS: novos espaços para construção do conhecimento*. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 24, p. 10-20, 2008.

Schlemmer, E.; Backes, L.; Frank, P.; Silva, F. (2006). *A aprendizagem na construção de mundos virtuais para a formação continuada a distância*. ICDE - 22º Conferência Mundial para Educação a Distância. Rio de Janeiro, 2006

Veen, Wim.; Vrakking, Bem. (2009). *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.

2.1.3.

Título:

A tecnologia-conceito ECODI: uma perspectiva de inovação para as práticas pedagógicas e a formação universitária

Autor/a (es/as):

Schlemmer, Eliane [Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS (Brasil)]

Lopes, Daniel de Queiroz Lopes [Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS (Brasil)]

Resumo:

A Sociedade atual cada vez mais se constitui e é constituída pelo uso de Tecnologias Digitais (TD) em rede, o que tem provocado mudanças na forma de pensar, agir, interagir, se comunicar, aprender, trabalhar, enfim, de viver e conviver dos cidadãos nesse tempo histórico e social. Mas como esse contexto contribui para repensar a forma como os processos de ensino e de aprendizagem são desenvolvidos no âmbito da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*? Esse tem sido um dos objetos de investigação do Grupo de Pesquisa Educação Digital – Gpe-dU UNISINOS/CNPq, que busca pensar, a partir de suas vivências, fundamentadas principalmente pelas teorias e estudos desenvolvidos por Piaget, Maturana e Varela, Morin, Levy e Castells, os processos de formação universitária considerando o hibridismo tecnológico digital e a convergência de distintas modalidades educacionais. Como o apagamento das bordas, a permeabilidade e a coexistência de diferentes mundos e-habitados se inserem no contexto da formação universitária? Nas pesquisas realizadas nesse contexto originou a tecnologia-conceito Espaços de Convivência Digital Virtual (ECODI) que tem norteado o desenvolvimento de pesquisas exploratórias no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem na graduação em Pedagogia, da colaboração e cooperação interdisciplinar e

interinstitucional em rede entre Instituições Católicas de Ensino Superior, e do processo de formação do professor-pesquisador da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. As pesquisas realizadas, de natureza qualitativa e quantitativa, têm contribuído para uma maior compreensão de como os sujeitos aprendem em ECODI, ao mesmo tempo em que problematiza os tensionamentos que surgem da cultura acadêmica em conflito com esses espaços virtuais emergentes. Nesse sentido, o ECODI surge como construção técnico-conceitual e uma prática inovadora no sentido de promover a aproximação entre o novo sujeito da aprendizagem e o mundo acadêmico, numa perspectiva de desenvolvimento emancipatório e cidadão.

A sociedade atual cada vez mais se constitui e é constituída com base em uma matriz informacional mediada pelas Tecnologias Digitais (TD) em rede. Matriz informacional porque a produção, a distribuição e o consumo de informações têm alcançado volumes a cada dia maiores; e mediada pelas TD em rede porque essa matriz é sustentada por milhares de dispositivos digitais, cuja forma de armazenamento e transmissão de dados se dá a partir do código binário. Em um curto espaço de tempo – aproximadamente 10 anos – as informações que circulavam pela Internet deixaram de ser meramente computacionais – comunicação entre computadores e bancos de dados – e passaram a acontecer entre pessoas. A comunicação mediada pelos dispositivos digitais tem se fortalecido à medida que novas interfaces são produzidas – mais “amigáveis”, intuitivas e menos restritivas em comparação com a linguagem natural. Dessa forma, o uso dessas tecnologias tem se intensificado e, assim como aconteceu em relação a outras mídias pré-digitais, tem produzido transformações profundas na sociedade – na forma de pensar, agir, interagir, se comunicar, aprender, trabalhar e, enfim, de viver e conviver na contemporaneidade.

A profundidade e velocidade dessas transformações sociais e culturais não necessariamente têm sido acompanhadas por transformações de ordem institucional. Entendemos que esse é o caso das instituições educacionais, tanto do ensino fundamental quanto universitário. Longe de propor que as instituições educacionais venham a reboque das transformações tecnológicas, entendemos que o problema situa-se na impermeabilidade das fronteiras entre muitas escolas e universidades e a sociedade e a cultura. A educação bancária voltada para um ensino massificante e com origem na era industrial já não responde ao atual contexto sócio cultural – pós-massivo, multimidiático, heterogêneo. Sendo assim, como esse contexto pode contribuir para se repensar a forma como os processos de ensino e de aprendizagem são desenvolvidos no âmbito da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*? Esse tem sido um dos objetos de estudo do Grupo de Pesquisa Educação Digital – Gpe-dU UNISINOS/CNPq, que busca pensar, a partir de suas vivências, fundamentadas principalmente pelas teorias e estudos desenvolvidos por Piaget, Maturana e Varela, Morin, Levy e Castells, os processos de formação universitária

considerando o hibridismo tecnológico digital e a convergência de distintas modalidades educacionais.

A sociedade, as Tecnologias Digitais e as transformações sócio-culturais

Vivemos e convivemos, na atualidade, mediados por diferentes Tecnologias Digitais (TD), interligadas pelas redes de telecomunicações. Elas estão presentes nos mais diversos setores, transformando as formas de pensar e desenvolver processos e gerar produtos. Mas não são somente vinculadas à produção de bens e serviços que as TD têm provocado mudanças, elas também sugerem mudanças na forma de pensar, de agir, de interagir, de se comunicar, de se relacionar, de estudar e aprender, de trabalhar, de se divertir, enfim, de viver e conviver na contemporaneidade. Nesses diferentes domínios, constituímos redes, integramos comunidades digitais que nos conectam a outras pessoas. Assim, temos amigos, trabalhos, relacionamentos; compramos, vendemos; estudamos, pesquisamos, jogamos num novo contexto, não mais somente analógico, mas também digital.

Uma vez que estamos falando de sociedade e cultura, trata-se de transformações no viver e conviver do “*homo socius*”. Antes do surgimento da internet ter “amigos virtuais” significava somente ter “amigos imaginários” (aqueles amigos que toda a criança, em algum momento na sua infância, tem). Seguir uma pessoa significava um deslocamento físico no tempo e no espaço de forma a literalmente “perseguir”, ir atrás, de uma determinada pessoa. Integrar uma comunidade significava fazer parte de grupo de pessoas com objetivos comuns que se encontravam fisicamente em determinados tempos e espaços comuns. Conhecer pessoas, fazer amizades, namorar, enfim, construir relacionamentos de toda a natureza implicava, necessariamente, em ir ao encontro do outro, por meio de algum tipo de deslocamento físico no espaço geográfico do mundo presencial físico.

Mas o que mudou com o advento da Internet e suas tecnologias, tais como os comunicadores instantâneos, as redes sociais digitais, os metaversos, entre outros? O “*homo socius*” mudou? A sociedade mudou? As evidências que se pode tirar das redes sociais digitais indicam que sim. Atualmente, a amizade não se restringe apenas aos contextos locais, mas espalha-se por todo o planeta; são amigos que conhecemos somente por texto, por voz, por fotos, vídeos e, até mesmo, somente pelo seu avatar. Podemos seguir, não uma, mas várias pessoas pelo Twitter; integramos comunidades digitais virtuais de toda a natureza, de relacionamento, de aprendizagem, de trabalho, de lazer, de hobbies, de esporte, enfim, de assuntos específicos que

nos interessam. Através das redes sociais digitais os diálogos não cessam apesar da distância física, e as diferentes modalidades de presença digital já são amplamente mescladas às identidades físicas. Assim, a forma de conhecer pessoas, de fazer amigos, de manter relacionamento, bem como a forma de estudar, de trabalhar, de fazer compras, de realizar negócios, ou seja, de viver e conviver em diferentes instâncias mudou significativamente. Viver nos dias de hoje, mesmo que não tenhamos consciência disso, significa existir numa sociedade interligada por uma infraestrutura de serviços de telecomunicações, sejam elas para a nossa própria existência civil, financeira ou cultural. Diferentes TD surgem a cada dia, muitas vezes exigindo nossa adaptação – mesmo que a contragosto – outras vezes trazendo novas possibilidades, novas formas de viver e de conviver mediada pelas TD. Essas TD, ao possibilitar novas formas de comunicação e interação entre pessoas, têm favorecido o acesso a diferentes meios e fontes de informação, potencializando a troca de informações, o compartilhamento de experiências, ideias e conhecimentos.

Ao invés da relativa passividade diante das tradicionais mídias de massa (como o jornal e a TV), as mídias digitais favorecem a produção colaborativa e a socialização da informação quase que instantaneamente, em qualquer tempo e em qualquer espaço, injetando movimento em tempo real na cultura através das redes digitais. Diálogos online acontecem a qualquer tempo, cuja potência se atualiza na constituição de opiniões, na formulação de conceitos, na organização de movimentos sociais, nos encontros e desencontros do mundo físico. Esses fenômenos revelam o surgimento de uma sociedade cada vez mais “tecnologizada”, conectada, e justificando termos como “Sociedade da Informação”, “Sociedade do Conhecimento”, “Sociedade Digital”, “Sociedade em Rede”, “Cibersociedade”, “Cibercultura”. No entanto, tais definições ou designações exigem que compreendamos a forma como as pessoas vivem e convivem, os movimentos e processos que constituem o viver numa cultura digital.

Essas mudanças na forma de viver e conviver do “*homo socius*” estão sendo possibilitadas pelo desenvolvimento de diferentes TD que, ao mesmo tempo em que são produto de uma sociedade tecnologizada, produzem essa mesma sociedade. Dessa forma, cria-se um ciclo de realimentação constante e crescente, fazendo emergir novas formas de organização social e sociabilidade, contribuindo para que paradigmas, metodologias de pesquisa e categorias sociológicas sejam repensadas a partir desta nova matriz informacional-digital-global. As fronteiras, as bordas estão cada vez mais permeáveis, contribuindo para o surgimento de novas compreensões e significados “alargados”, ampliados ou muitas vezes contribuindo para a (re)significação de conceitos, tais como: comunidade, presença, distância, território, espaço, ambiente, lugar, real, virtual, convivência, entre outros.

Como tais transformações podem ser consideradas no âmbito da educação? Esse novo contexto apresentado traz consequências importantes, representando significativos desafios para os processos de ensinar e de aprender tanto nos contextos formais, quanto nos contextos não formais de educação. Educar na sociedade atual, conectada, em rede, digital, onde os sujeitos têm acesso facilitado e instantâneo a uma variada gama de informações e podem se comunicar com qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, em qualquer tempo, é significativamente distinto se compararmos com a forma como fomos educados. Os modelos pedagógicos que serviram de base para a ação docente surgiram no tempo de uma sociedade cujas relações e interações eram estabelecidas predominantemente por meios analógicos e locais, na qual buscar informações poderia significar se deslocar fisicamente até uma biblioteca, até uma livraria para adquirir um livro, uma revista, um jornal, etc. Quais os modos ou regimes de interação possíveis nesse contexto? A mediação pedagógica foi fundamentada com base na interação em tempo real, no aqui e agora, e tendo como suporte principal a oralidade, a leitura e a escrita, preferencialmente *conduzida por e dirigida para* o professor. Os modos de interação na sala de aula quase sempre foram pautados por relações imediatas – aqui e agora – e por uma heteronomia da aprendizagem. Desde as “grades curriculares” até a “transmissão do conteúdo” em sala de aula, os estudantes sempre foram sujeitos das pautas estabelecidas pelos professores e pelas escolas/universidades, que decidem o *quê, quando e como* estes devem aprender. Nesse movimento, ao longo de um período letivo, desfilam defronte os estudantes diversas disciplinas/matérias com seus respectivos tópicos, conceitos e explicações. Se pudessemos acelerar o tempo da sala de aula, veríamos essas disciplinas da mesma forma como quando “zapeamos” os canais de uma televisão, com a diferença que o controle remoto não está nas mãos dos espectadores.

Apesar das discussões sobre inovação na educação estarem quase sempre pautadas pela evolução tecnológica, principalmente proporcionada pelas TD, entendemos que se trata de compreender que as transformações culturais extrapolam o campo estritamente tecnológico. A interatividade proporcionada pelas mídias digitais em rede, que permitem selecionar, cortar, copiar, colar, mesclar, compartilhar informações sob diferentes formatos – áudio, vídeo, foto, gráfico, etc. – e em diferentes lugares e momentos – mobilidade – sugerem níveis de *operatividade* – ações internalizadas, abstrações – qualitativamente diferentes em relação às interfaces analógicas que caracterizam as mídias massivas analógicas. No entanto, este ainda é um campo que exige mais pesquisa, pois não se trata apenas de qualificar ou desqualificar suportes (livros/textos VS. *webpages*/hipertexto), mas sim compreender as especificidades desses suportes em relação às aprendizagens e das especificidades próprias das pessoas.

Contudo, o fato inegável é que essas novas mídias tem possibilitado aos usuários maior poder de escolha, de seleção, de pesquisa autônoma e de interação em qualquer tempo. Conforme já

mencionamos, a interatividade sempre pautou as relações entre as pessoas, mas não necessariamente entre as pessoas e os suportes analógicos. Com a produção dos novos dispositivos digitais— como os *tablets*, *smartphones* e *laptops* – conectados em redes múltiplas – como *wifi*, *Bluetooth* e 3G – a interatividade tem se intensificado também entre as pessoas e as coisas. Como generalização das operações proporcionadas por tais dispositivos, as novas gerações exigem de todas as superfícies que sejam “clicáveis”, hipertextuais, navegáveis, informativas. Se os suportes multimidiáticos digitais de produção em rede se constituem a partir de pautas interativas, exigindo uma postura ativa dos sujeitos, cuja autoria e autoridade é distribuída, é compreensível que uma sala de aula pautada pela passividade e heteronomia da aprendizagem seja lugar de acirramento das tensões entre professores e alunos. Nesse sentido, entendemos que a exigência de transformações por parte das instituições educacionais não devem ser entendidas apenas como adequação às novas tecnologias, mas sim a uma nova sociedade e a novos aprendizes – que não se sujeitam mais aos regimes de autoridade e heteronomia em relação aos processos de aprendizagem e socialização.

A sociedade se modificou, não sendo mais possível que a escola siga o modelo de uma sociedade industrial, inspirada num modelo fordista. Segundo Moraes (2003), essa nova realidade influencia não só a maneira de se trabalhar em educação, mas também a maneira de formar e capacitar o indivíduo para a sociedade, para o mundo do trabalho e para o aprendizado contínuo; uma vez que as práticas sociais, as relações de trabalho e as necessidades de formação e capacitação profissional também se modificam rapidamente. No entanto, a fim de melhor compreendermos as questões que envolvem a docência na atualidade, é preciso refletir sobre quem são os aprendizes de hoje e quais os desafios que se apresentam para a docência.

Os novos sujeitos da aprendizagem e a docência na atualidade

“*Mamãe, virei o livro!*” – foi dessa forma que a Emanuele, aos cinco anos de idade, manifestou a sua alegria por ter concluído a leitura do primeiro livro em meio físico (papel). Essa criança, muito antes de aprender a ler e a escrever utilizava jogos digitais, tanto em computadores quanto em consoles (portáteis). No caso dos jogos digitais, quando os jogadores concluem todas as fases de um jogo, um termo muito utilizado por eles é o de “virar o jogo”. Para Emanuele, assim, concluir a leitura de todos os capítulos do livro significou “virar” o livro. Na linguagem dos gamers, ao invés de simplesmente se terminar um jogo, a expressão “virar” carrega o sentido de “recomeçar”, pois mesmo se cumprindo todas as etapas e desafios de um jogo, o caminho pode ser percorrido novamente tantas vezes se queira. Para uma criança que desde muito cedo (aproximadamente dois anos de idade) interage com diferentes tecnologias digitais já não há uma distinção entre mídias digitais e analógicas, sendo que a expectativa que tem em

relação às possibilidades proporcionadas pelas digitais são atribuídas às analógicas. O que estaria ocorrendo então? Essa geração, por agir e interagir com diferentes tecnologias digitais desde muito cedo, pensa com e a partir do digital, elaborando hipóteses sobre o mundo em que vive e convive. Novas formas de pensar e de se expressar revelam novos significados e diversificadas formas de perceber e sentir o mundo ao qual pertencemos. Essa relação interativa com as interfaces digitais tem sido deslocada para outras superfícies analógicas. É como se toda superfície “devesse” ou “pudesse” ser “clicável” e “arrastável” ao toque. Olhar apenas não é mais suficiente – é preciso abertura para a interação e a troca de informações, novos sentidos em constante atualização. “Posso *ir* no computador?”, “mamãe *estou* na internet”, “mamãe você *entra* no meu iglu? Vou dar uma festa e meus amigos estarão todos aqui”. Ao refletirmos sobre essas manifestações é possível entender que as tecnologias digitais representam hoje um lugar (para onde se vai ou se está), por vezes territórios de natureza digital virtual, onde se pode imergir, agir, interagir, construir, comunicar, socializar. Nesses territórios digitais, a noção de pertencimento tem se transformado, pois não se trata mais de espaços contínuos e contíguos, e nem de territórios geográficos, mas sim de nomadismos e transnacionalidades, de apagamento das bordas, cujas relações dos que os “e-habitam” constituem-se a partir de um hibridismo de pensamentos, de ideias, de idiomas, de saberes e de práticas.

A fim de melhor caracterizar essa geração que cresce com a evolução tecnológica digital, pesquisadores têm utilizado diferentes denominações. Topscott, em 1999, denominou essa geração de “Geração Net” referindo-se a primeira geração que nasceu e cresceu imersa em todo tipo de tecnologia digital existente na época e, para quem a tecnologia não representa ameaças, pois é algo natural integrado as experiências cotidianas desses sujeitos. Em 2001, Mark Prensky atribui a denominação de “nativos digitais” aos “falantes” nativos da linguagem digital dos computadores, dos videogames e da internet. Esse mesmo autor apresenta a expressão “imigrantes digitais”, ao se referir às gerações anteriores. Em 2003, Oblinger utiliza o termo “millennials”, inicialmente utilizado por Howe & Strauss (2000), para denominar a geração nascida na década de oitenta, que tem maior conforto, uso e empatia com os meios digitais. Em 2009, Veen e Vrakking cunham o termo “geração homo zappiens”, também numa tentativa de caracterizar a geração atual como conectada e cambiante através das múltiplas formas de conexão. A seguir é apresentada uma linha de tempo com as principais denominações e seus respectivos autores.

<i>Ano</i>	<i>1999</i>	<i>2001</i>	<i>2003</i>	<i>2009</i>
<i>Autor</i>	Topscott	Mark Prensky	Oblinger	Veen e Vrakking
<i>Denominação</i>	Geração Net	Nativos Digitais	Millennials	Geração homo zappiens

Seymour Papert, em suas pesquisas desenvolvidas no Massachusetts Institute of Technology – MIT¹⁴, já em 1988 afirmava: “As crianças podem aprender a usar computadores habilmente e essa aprendizagem pode mudar a maneira como elas conhecem outras coisas” (p. 21). Assim os sujeitos que nasceram a partir da década de 80 cresceram numa sociedade imersa em todo tipo de tecnologia, principalmente as tecnologias digitais, e estão conectados por diferentes tipos de redes – são “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), pertencentes à geração “homo zappiens” (VEEN & VRACKING 2009),

“é a nova geração que aprendeu a lidar com novas tecnologias, que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos permitiram ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades. O Homo zappiens é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente... o Homo zappiens é digital e a escola é analógica.”
(Veen & Vrakking, 2009, p. 12)

Torres e Vivas (2009), realizaram uma extensa revisão da literatura sobre o assunto e, segundo elas, o que é comum na visão dos autores é a mudança no que se refere às diferenças cognitivas apresentadas por essa “nova geração”, o comportamento social e as formas de aprender e de se comunicar. No entanto, para Torres e Vivas, o surgimento desses termos dá conta de um debate que revela a necessidade de juntar evidências que justifiquem a presença de uma nova geração com atributos que as distinga. No entanto, segundo elas, é preciso estar atento para não se cair em estereótipos, pois,

No obstante, el entusiasmo y preocupación que acompaña estas narrativas sobre la nueva generación, se requiere avanzar de lo que ha sido la observación personal de un experto en juegos computarizados a una agenda de investigación, que apoye una comprensión amplia de los mitos y realidades del fenómeno de los nativos digitales, expresión ésta que ha resultado atractiva para los autores de distintas disciplinas
(Torres e Vivas, 2009, p. 324).

Torres e Vivas afirmam que as definições iniciais de onde partiram outras tantas produções sobre essa temática apresentam uma descrição geral dos “nativos digitais”, sem realizar um aprofundamento sobre os fatores que poderiam explicar as diferenciações entre as gerações, tais como aquelas de ordem contextual, histórico, cultural, econômica e política. Tais fatores estão implícitos nas trajetórias de vida de cada geração, e como “nichos” de desenvolvimento individual e social, não podem ser omitidos no âmbito da análise das várias gerações. Assim, ao

¹⁴ <http://www.media.mit.edu/people/papert>

analisar o contexto da discussão existente sobre os “nativos digitais”, as autoras evidenciam algumas questões problemáticas que emergem desse campo, como a escassez de dados empíricos que evidenciem tais afirmações e, ainda, as limitações nos enfoques e aproximações metodológicas.

Dessa forma, embora haja limitações nas pesquisas desenvolvidas até o momento, é fácil chegar à conclusão que essa geração, nascida a partir da década de 80, representa hoje grande parte do nosso público discente, em diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino superior e a pós-graduação e, portanto, seriam "nativos" quanto às formas digitais de comunicação. Aceitar esta premissa implica em considerar que o contexto tecnológico digital pode estar influenciando a forma como se desenvolvem, percebem e significam o mundo, pois aprendem por meio de cliques, toques, telas, ícones, sons, jogos, num emaranhado de ações e interações que envolvem a curiosidade, a pesquisa, a descoberta, o desafio, a exploração, a experimentação, a vivência em diferentes redes de conversação *online*.

As mídias digitais *online* permitem ver em tempo real diferentes “céus”, diferentes “paisagens”, capturados de forma singular por alguém noutro lado do mundo. Nesse caso, ao invés das imagens gerais e estereotipadas da mídia de massa, ganha força a singularidade, a diversidade, o híbrido, o instantâneo. Essas imagens singulares, ao mesmo tempo em que são fragmentos do mundo que vivemos, carregam também a potência de um sentido existencial planetário na qual não existe um *fora* – habitamos todos um mesmo planeta, apesar de sermos diversos.

E como se situa o ser professor neste novo contexto? Exigi-se dos professores aprender essas novas modalidades de comunicação, mas entendemos que a simples apropriação tecnológica não é suficiente. De acordo com Prensky (2001), as pessoas que nasceram antes do surgimento das TD são designadas por “imigrantes digitais” e, metaforicamente falando, assim como ocorre com a aprendizagem de uma língua estrangeira, utilizam a tecnologia digital com “sotaque”, aplicando métodos e procedimentos que lhe são familiares que contrastam com as novas possibilidades – às vezes inapropriados, às vezes sem explorar as potencialidades. Se essa questão fosse tratada apenas do ponto de vista cognitivo, poderíamos afirmar que os ditos “imigrantes digitais” estariam em processo de assimilação de novos esquemas (Piaget, 1987) que irão compor as estruturas cognitivas que lhes permitirão o uso generalizado dessas tecnologias. Nesse sentido, seria um processo de “naturalização” em relação a esse novo mundo ou contexto permeado pelas TD.

A naturalização, do ponto de vista da biologia é o processo pelo qual uma determinada espécie se estabelece num território diferente daquele de que é nativa. A naturalização também é compreendida como a ação pelo qual um sujeito, por vontade própria, adquire uma nacionalidade diferente da sua, dada em função de seu nascimento. A naturalização aparece

quase sempre vinculada a sujeitos que imigraram, estabelecendo-se em território diferente daquele em que nasceram, optando, portanto, por adquirir uma nova nacionalidade, vinculada ao novo território no qual foi acolhido. Assim, com base nessa compreensão, os professores que se formaram há algumas décadas atrás seriam “nativos analógicos” e “imigrantes digitais” em processo de naturalização.

Esta analogia relacionada aos “nativos” e “imigrantes” para tratar de aspectos geracionais, ao mesmo tempo em que elucida, também traz alguns questionamentos. Como foi colocado, “nativo” e “imigrante” são termos que se referem à geopolítica (fronteiras, territórios, nação, país). No entanto, quando se fala de “geração” não se está tratando de um “lugar”, mas de “culturas”. Por exemplo, Woodstock foi um evento que registrou um marco geracional que não estava diretamente relacionado ao lugar, pois acontecia em diversos lugares na cultura ocidental. Porém, as ideias revolucionárias veiculadas nesse contexto não obtiveram uma “adesão” simples pelas gerações precedentes, que tiveram que aprender a conviver com a “juventude transviada” e o “faça amor, não faça guerra”. Não aderiram não apenas por que tinham “outros valores”, mas também porque não as compreendiam em profundidade – e se compreendiam, não aceitavam. Assim, podemos afirmar que a questão geracional diz respeito mais a um “tempo histórico e social” e menos a um “lugar”. Outro exemplo: os imigrantes japoneses fundaram colônias e bairros em São Paulo, adaptaram seu modo de vida mesclando elementos de sua cultura nativa à brasileira, e os “sotaques”, bem como seus hábitos e rituais, permanecem e mantêm vivos os elementos de sua cultura de origem, que influencia também os brasileiros nativos. Apesar do deslocamento geográfico, convivem num mesmo tempo elementos de ambas as culturas.

Assim, se a cultura digital for analisada sob a ótica geracional, devemos considerar a impossibilidade de uma pessoa simplesmente abandonar ou esquecer de onde vem, pois trata-se de apropriação e hibridismo cultural, e não subjugação ou enculturação. Quem migra por livre e espontânea vontade dificilmente abandona totalmente seus hábitos, crenças, costumes, etc., de modo que é preciso considerar a incondicionalidade também de um hibridismo geracional entre “culturas analógicas X digitais”. Atentos a esse hibridismo, podemos ver grande parte da indústria dos *tablets* e *e-books* tentando produzir uma experiência de leitura cada vez mais semelhante à do livro, mas mesclando-o com os elementos digitais interativos – copiar, colar, compartilhar, marcar e indexar, comentar, gostar/curtir, etc. Por outro lado, vemos as grandes corporações tentando legislar e controlar os fluxos da Internet com o intuito de fazer prevalecer os elementos que fundamentam as mídias massivas – o consumo exacerbado, a passividade e o acesso restrito e pré-selecionado. Assim, a tensão não seria apenas geracional, mas estende-se para todas as instâncias da sociedade.

Ao mesmo tempo, falar de gerações não encerra a discussão, pois não se pode falar de "homogeneidade cultural". Numa mesma geração coexistem diferentes modos de ser, logo, há quem se identifique totalmente com a cultura digital – com o nomadismo, a multiplicidade, a "metamorfose ambulante" – mesmo tendo nascido numa cultura analógica. Os movimentos Antropofágico, com início na década de 20, e o Tropicalista, no final da década de 60, são expressões culturais brasileiras cujas características se aproximam das da cibercultura – ou seria esta que se nutre das ideias daqueles? O que a cultura digital parece estar intensificando é a velocidade desse hibridismo cultural, a ponto de termos brasileiros-gaúchos-portoalegrenses contemporâneos que curtem *mangá*, frequentam fandangos e bailes *funk*. Dessa forma, se não há uma homogeneidade cultural, mas culturas que coexistem num mesmo tempo histórico, é preciso admitir a possibilidade e o direito de os professores habitarem outro tempo. Admitir essa possibilidade talvez seja um caminho necessário para compreender parte dos problemas relacionados às tensões e conflitos – geracionais? – que se observa nas escolas, ao invés de se tratar o problema apenas como incapacidade do ponto de vista cognitivo, superadas com um “bom treinamento”. Do ponto de vista institucional, como tem acontecido ao longo da história, as instituições resistem, mas não persistem se não respondem mais ao seu tempo, se atualizando. De qualquer forma, sob a ótica geracional, fazer parte de uma nova cultura não se trata de simplesmente saber “como” usar as TD – cognição – mas também “porquê” usá-las – significação.

Espaços de Convivência Digital (ECODI)

Atualmente, temos desenvolvido diversas pesquisas no âmbito da formação universitária, em nível de graduação (*Anatomina no Metaverso Second Life: uma proposta em Immersive Learning* – financiada pela FAPERGS) e de pós-graduação *stricto sensu* (*Espaço de Convivência Digital Virtual nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu – ECODI-PPGs UNISINOS: uma proposta para a formação de professores-pesquisadores* – bolsa produtividade CNPq; e *METARIO – Rede de Pesquisa e Formação Docente em Metaversos: Desenvolvimento de Competências para a docência em Administração* – financiada pela CAPES). Tais pesquisas consideram o hibridismo tecnológico digital (Web 2.0, Web 3D e TMSF – tecnologias móveis sem fio) e as distintas modalidades educacionais (presencial física, e-learning, b-learning, m-learning e i-learning) como campos de estudo. É nesse contexto, considerando as questões e preocupações acima apresentadas que o nosso Grupo de Pesquisa Educação Digital – Gpe-dU UNISINOS/CNPq, estuda os processos de formação universitária no âmbito da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*.

Uma das construções técnico-conceituais originadas das pesquisas desenvolvidas pelo GPe-dU é a tecnologia-conceito “Espaços de Convivência Digital Virtual (ECODI)”, o que tem contribuído para problematizar os tensionamentos que surgem da cultura acadêmica em conflito com espaços digitais virtuais emergentes. Por ECODI entendemos o conjunto formado por diferentes TD integradas que favoreçam diferentes formas de comunicação (textual, oral, gráfica e gestual); pelo fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes nesse espaço e; pelo fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, o próprio espaço tecnológico. Um ECODI pressupõe, fundamentalmente, um tipo de interação que possibilita aos sujeitos (considerando sua ontogenia) – representados por avatares, os “e-habitantes” desse espaço – configurá-lo de forma colaborativa e cooperativa, por meio do seu viver e do conviver. Um ECODI amplia a discussão da simples apropriação tecnológica, à medida que extrapola o sentido da existência/presença digital para a produção de significados sobre o que seria viver e conviver nesse contexto.

No âmbito dos ECODIs, o hibridismo tecnológico digital é uma das condições para que ele se constitua enquanto um ECODI e, nesse contexto, uma das tecnologias que se destaca é a tecnologia de Metaverso, que possibilita a construção de Mundos Digitais Virtuais em Três Dimensões (MDV3D) e a criação de avatares. Assim, podemos falar em nomadismo, considerando o movimento de migração do sujeito entre as diferentes TD, que compõe esse hibridismo tecnológico digital, incluindo nesse caso fundamentalmente os MDV3D. No entanto, somente o hibridismo tecnológico digital não constitui um ECODI, pois para isso é preciso satisfazer mais duas condições, quais sejam: o fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes nesse espaço e, o fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, o próprio espaço tecnológico. Além disso, um ECODI precisa, necessariamente, ser configurado de forma colaborativa e cooperativa, por meio do viver e conviver dos sujeitos – avatares que o e-habitam.

No contexto de formação universitária, a experiência com os ECODI se distingue fundamentalmente da experiência com os clássicos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como o Moodle. Nos MDV3D, os modos de interação e comunicação a distância entre as pessoas através de seus avatares também podem operar sob o regime de oralidade e sincronidade. O *aqui* é substituído por imagens digitais na forma de sons (ambiente ou música) e representações gráficas em 3D (campos, casas, prédios, salas, etc.); e o *agora* se dá no encontro síncrono, simultâneo de pessoas. É possível criar ambientes, objetos e corpos digitais correspondentes ou análogos à realidade física, ou totalmente imaginados e diferenciados. Os MDV3D, assim, são espaços propícios para afirmação de identidades ou a manifestação de alteridades. A experiência com ECODI, com o suporte dos MDV3D, propõe-se a articular uma modalidade de convivência digital que vá além da comunicação escrita e situe a autoria com

base na cooperação e na produção multimidiática associada a uma presença digital – encontro entre “corpos digitais virtuais” que potencialize a interação e a alteridade. Dessa forma, não se trata de buscar paralelismos ou a ubiquidade, mas sim de considerar o mundo digital como potência – um vasto campo virtual, de ensaios, de transformação e produção de subjetividades mutantes – em coexistência com o mundo físico, e ambos injetando-se movimento mutuamente. Um ECODI pode ser um “*como seria se...*”, ao mesmo tempo em que pode se atualizar e provocar transformações de ordem prática em modos de ser e de habitar o mundo físico contemporâneo – a sociabilidade, os costumes, as práticas pedagógicas.

Considerações Finais

Educar nesse tempo exige que questionemos: a forma como estamos educando nossas crianças, adolescentes e jovens; se as tecnologias e as metodologias que utilizamos condizem com a realidade do mundo, da sociedade na qual vivem e convivem? Quais os regimes de troca e de interação que proporcionamos aos nossos alunos? Como nós, professores, estamos nos relacionando, dialogando, compreendendo e nos fazendo compreender pela atual geração? Esse novo sujeito da aprendizagem está chegando às universidades, mas estamos preparados para recebê-lo? No campo da Educação, nós, enquanto professores-pesquisadores, formadores da nova geração de professores (em nível de graduação) e, ainda como formadores das novas gerações de professores-pesquisadores em educação (*stricto sensu* – portanto, daqueles que irão formar a nova geração de professores), estamos preparados para ajudá-los a serem profissionais nesse novo contexto? De que forma o conhecimento que temos produzido na pesquisa em educação tem contribuído para ajudá-los a superar os desafios de educar o novo sujeito da aprendizagem?

Entendemos que os caminhos para buscar responder a estas indagações passam por considerar as especificidades socioculturais e tecnológicas. Não se trata apenas de instrumentalização e capacitação tecnológicas, mas de considerar que a demanda por transformações exige que as próprias instituições educacionais revejam seus métodos e organização. O discurso que se pauta apenas na afirmação de que os professores não estão preparados, desconsidera as pressões institucionais, de um lado, e as geracionais de outro. Entender a tensão existente nesse campo requer que analisemos a emergência de uma cultura digital no campo mais amplo das análises conjunturais e sociais. Não se trata de destituir práticas e saberes, mas sim de resignificá-los, e então admitir, ou não, a necessidade de rupturas e mudanças de ordem estrutural – pessoais e

institucionais. Esse processo não diz necessariamente respeito ao campo das TD, mas ao processo de querer fazer parte desse tempo, ou de múltiplos tempos, se assim for possível.

A proposta dos ECODI surge como campo de prática e pesquisa acadêmica que fomenta essa discussão, por considerar o hibridismo tecnológico digital e os regimes de alteridade que permitem imaginar mudanças nos contextos educacionais através da convivência digital virtual, bem como a construção e elaboração de ensaios passíveis de atualização, respondendo a diversos complexos problemáticos que surgem do tensionamento entre práticas analógicas e digitais.

Questões como essas representam apenas alguns dos desafios colocados para a docência na atualidade, evidenciando cada vez mais a necessidade de um constante processo de discussão e formação que considere os conhecimentos tecnológicos, mas também a vivência integral e a produção de significado sobre estes conhecimentos no contexto atual.

Referências

- Castells, Manuel (1999). *A Sociedade em Rede*. Volume I. São Paulo: Paz e Terra.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next greatest generation*. New York: Vintage Books.
- Lemos, André (2009). *Cibercultura como território recombinate*. In Trivinho, E., Cazeloto, E. (Eds.). *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 38-46. Disponível em: http://abciber.org/publicacoes/livro1/a_cibercultura_e_seu_espelho.pdf
- Lévy, Pierre (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Lopes, Daniel; Schlemmer, Eliane (2011). A cultura digital nas escolas: para além da questão do acesso às tecnologias digitais. In Máximo, Maria Elisa; e Baldessar, Maria José. *V Simpósio Nacional da ABCIBER*. Anais. Florianópolis: ABCiber e UFSC.
- Maraschin, Cleci (2000). *Redes socioculturais e as novas tecnologias da comunicação e da informação*. In Fonseca, T., Francisco, D. (Eds.). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Moraes, Maria Cândida. *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

- Oblinger, Diana. (2003). Boomers, Gen-Xers, Millennials. Understanding the new students. Educase, July-August, 37-47. Disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0342.pdf>
- Papert, Seymour (1988). *Logo: computadores e educação*. São Paulo: Editora Brasiliense s.a.
- Piaget, Jean. (1987). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Suíça: Editora Guanabara.
- Prensky, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>.
- Maturana, Humberto.; Rezepka, Sima Nisis de. (2000). *Formação Humana e Capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maturana, Humberto. (2002). *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Schlemmer, Eliane (2006). O trabalho do professor e as novas tecnologias. *Textual*, Porto Alegre v. 1, n. 8p. 33-42.
- Schlemmer, Eliane (2008). ECODI – a criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em Metaverso. *IHU Idéias*, São Leopoldo, 2008, ano 6. n. 103.
- Schlemmer, E. (2009). *Telepresença*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 180 p.
- Schlemmer, E. (2010) Formação de professores na modalidade online: experiências e reflexões sobre a criação de Espaços de Convivência Digitais Virtuais – ECODIs. *Revista em Aberto*, v. 24, n. 84.
- Tapscott, Don. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Torres, Fabiola Cabra.; Vivas, Glória Patrícia Marciales. Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los ‘nativos digitales’: una revision. *Universitas Psychologica*. Bogotá. v. 8, n. 2. mayo-agosto 2009.
- Veen, Wim.; Vrakking, Ben. (2009). *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.

2.1.4.

Título:

Hibridismo tecnológico digital: as dimensões do acoplamento estrutural na formação do educador

Autor/a (es/as):

Backes, Luciana [Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e Université Lumière Lyon 2 (França) – Centro Universitário UNILASALLE, Brasil]

Resumo:

A educação na atualidade precisa contemplar na formação e em suas práticas pedagógicas o uso de diferentes Tecnologias Digitais Virtuais (TDV), como uma proposta de inovação na Pedagogia Universitária. Elas fazem parte do viver e do conviver cotidiano dos sujeitos na sociedade atual, num movimento que tende ao hibridismo tecnológico digital. O uso de TDV torna-se uma segunda alfabetização, na construção de signos, nas novas formas de representação da percepção e na comunicação entre seres humanos. A educação passa a objetivar a formação de pessoas capazes de criar soluções inovadoras para os desafios e problemas contemporâneos que exigem rupturas no perfil do educador. No entanto, tal formação tem sido capaz de provocar a reflexão sobre o que realmente se está inovando? O simples fato de estar utilizando tecnologias significa inovação na prática? O hibridismo tecnológico surge como uma possibilidade de aliar diferentes tecnologias, em diferentes espaços/tempo, revelando justamente uma mudança de paradigmas e avançando em direção a uma ação pedagógica interdisciplinar voltada para a aprendizagem emancipatória do aluno – sujeito envolvido no processo não somente com o seu potencial cognitivo, mas também os fatores afetivos e sociais. Assim, a formação não pode ser dissociada da atuação, nem se limitar à dimensão pedagógica ou a uma reunião de teorias e técnicas. Não há como definir o currículo de formação ou da atuação como um conjunto fechado de objetivos e unidades de conteúdo. Na perspectiva transformadora do uso das TDV na Educação, cabe ao docente realizar a mediação das interações aluno-aluno-TDV, de modo que o aluno possa construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, em que a TDV auxilie o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da autoria, da sistematização do conhecimento, o desenvolvimento da colaboração, da cooperação e da autoestima. Como pensar o papel do professor neste contexto para que realmente promova a inovação? E mais, como possibilitar a integração e não a simples reprodução do presencial no online, e vice-versa? Para tornar possível tal transformação na atuação do professor e dos sujeitos envolvidos é preciso que este vivencie situações de análise de suas práticas, estabelecendo relações entre elas e as teorias de desenvolvimento subjacentes, participando de reflexões coletivas sobre as mesmas, discutindo suas perspectivas e buscando novas orientações, para assim inovar sua prática. Essas são as principais questões que mobilizam os proponentes deste

simpósio que trazem o resultado de seus estudos e pesquisas com vistas a uma reflexão coletiva e partilhada sobre o tema.

Introdução

As transformações rápidas nas quais vivemos na contemporaneidade nos fazem refletir e (re)significar o viver e conviver dos seres humanos. Como todo o viver é conhecer, segundo Maturana e Varela (2002), precisamos (re)significar a compreensão sobre a construção do conhecimento nos processos de ensinar e de aprender. A construção do conhecimento ocorre no fluxo de interações entre os seres humanos em congruência com o meio. No contexto deste artigo, o meio é representado pelo hibridismo tecnológico digital, que consiste na integração e articulação de diferentes TDV para a constituição do ECODI – Espaço de Convivência Digital Virtual, tecnologia-conceito sistematizada por Schlemmer et al. (2006) e Schlemmer (2010).

Assim, o ensinar e o aprender, no contexto do hibridismo tecnológico digital, são desenvolvidos considerando: ontogenia dos seres humanos, dinâmica estabelecida nos sistemas sociais, congruência dos seres humanos com as TDV, prática pedagógica utilizada na docência e mediação pedagógica estabelecida na formação dos educadores. Portanto, é a articulação entre TDV, ação profissional do educador, estudante e prática pedagógica, que contribui para a construção do conhecimento.

No contexto do hibridismo tecnológico digital, a construção do conhecimento ocorre em processos formativos em que há interação, cooperação e acoplamento estrutural dos estudantes e educador. Os participantes representam sua percepção nos espaços digitais virtuais, conhecem a percepção do outro e, por meio da interação, desencadeiam perturbações. Então, compensam a perturbação refletindo sobre as diferentes representações e reconstruindo a representação que é adequada ao grupo. Neste processo há a transformação de cada participante, do grupo e do meio na qual estão inseridos.

1 - Interação/Cooperação: Formação de Sistemas Sociais

Para Maturana (1993), a interação ocorre em um espaço de convivência, onde o ser humano compartilha sua percepção e perspectiva com o outro, construída ao longo da história de transformação. Assim, “Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro” (MATURANA, 2005, p.59).

No processo de interação, os seres humanos representam a sua percepção, reconhecendo o outro como alguém com quem se aprende. Segundo Maturana e Varela (2002), a percepção é

constituída por meio da experiência do ser humano (observador), determinada pela sua estrutura. Assim, é importante ressaltar que o viver caracteriza-se por uma constante e dinâmica mudança estrutural do ser humano, na realização de acoplamentos estruturais, conservando a organização.

[...] o viver é uma história na qual o curso das mudanças estruturais que se vive é contingente à história de interações pelo encontro com os objetos. E nossa história de mudança estrutural, contingente à sequência de interações, o ser vivo e sua circunstância mudam juntos. Este é o ponto crucial: o ser vivo e a sua circunstância mudam juntos (MATURANA, 1993, p.30).

Além da interação com outros seres humanos, também é considerada a trajetória de interações ao longo do viver, onde se pode identificar a desintegração de algumas organizações. O ser humano é composto por muitas “micro-unidades” formadas por organizações e estruturas distintas. Algumas desintegrações de organizações são importantes para o desenvolvimento, pois fazem parte da evolução do ser humano e são desejáveis por ele, deixar de ser criança para ser adolescente; outras são inibidoras do desenvolvimento, quando há coação e autoritarismo, ou seja, a negação do outro nas relações ao impossibilitar a ação autônoma.

Quando há recorrência nas interações, há a coordenação de condutas de seus membros, então, as interações recursivas geram relações cooperativas e, neste domínio, temos o acoplamento estrutural.

Que les guíen en su crecimiento como seres humanos cuya individualidad se fundamenta en su respeto y aceptación de sí , y no en su oposición con diferencia de otros y que, por lo tanto, pueden cooperar porque no temen desaparecer en su relación con otro (MATURANA, 1999, p.30).

A cooperação se dá na construção, na manutenção e no compartilhamento das representações com outros seres humanos, na perspectiva da constituição de sistemas sociais. “O ‘eu’ começa a interessar na perspectiva da vida em coletivos, ou seja, o ‘eu’ em sua relação com o grupo humano ao qual pertence, com sua língua, sua herança de métodos e técnicas intelectuais, suas instituições, tecnologias, ferramentas” (MARASCHIN; AXT, 2005, p.42).

Os sistemas sociais se constituem por meio dos seres humanos que estabelecem relação de convivência, na interação e cooperação com o outro. Assim, quando há coação/conformismo,

relações hierárquicas e competição no sentido da negação do outro, não há a constituição do sistema social.

Cada ser humano possui uma ontogenia que o torna único e particular, portanto, cada sistema social composto por diferentes seres humanos é igualmente único e particular. Neste sentido, há uma dinâmica que gera processos autopoieticos nos sistemas sociais, que se autoproduzem por meio da autopoiese de seus componentes. Esta dinamicidade do sistema social o torna também um sistema vivo.

Essa equivalência possibilitaria uma mútua retroalimentação: as instituições sociais funcionariam como potencializadoras de uma boa parte da atividade cognitiva do sujeito, assim como os sujeitos contribuiriam para a construção e reconstrução permanente das instituições (MARASCHIN; AXT, 2005, p.42).

Os seres humanos estabelecem diferentes convivências, participando de vários sistemas sociais. Ao mesmo tempo em que os sistemas sociais são fechados na coordenação da coordenação consensual de condutas, eles apresentam uma abertura na medida em que os seres humanos convivem diferentes sistemas sociais, ampliando a coordenação da coordenação consensual. Quando os processos de interação são desenvolvidos em espaços digitais virtuais a complexidade do sistema social é ainda maior, pois sem o limite territorial, as interações entre diferentes grupos são potencializadas.

No entanto, “Dentro do sistema social opera-se numa congruência de conduta que se vive como espontânea, porque é o resultado da convivência na aceitação mútua” (MATURANA, 2005, p.71). Em decorrência, os sistemas sociais se estruturam na aceitação do outro como alguém legítimo na convivência, e esta aceitação implica no respeito mútuo. A relação de respeito mútuo é estabelecida por meio do reconhecimento da representação do outro, na compreensão dos limites e potencialidades do outro nesta relação, constituindo a dialogicidade entre os participantes. Isto implica em relações heterárquicas.

Na formação dos educadores, desenvolvidas no contexto do hibridismo tecnológico digital, os seres humanos representam sua percepção por meio das relações de aceitação e respeito mútuo entre os demais seres humanos, instauram as perturbações nos sistemas sociais autopoieticos que são compensadas em congruência com o meio e estabelecem diferentes acoplamentos estruturais. Então, quais as dimensões em que são estabelecidos os acoplamentos estruturais na formação, desenvolvida no contexto do hibridismo tecnológico digital?

2 - Acoplamento Estrutural: Conviver

O viver e conviver dos seres humanos ocorrem num meio em que estão em congruência e que pode ser configurado em diferentes dimensões, inclusive na contemporaneidade, quando os seres humanos são representados por avatares num meio de natureza digital virtual. Neste sentido, o viver e conviver consiste na compreensão da coexistência entre os seres humanos e o meio, que são complementares. Nesta coexistência, as interações entre os seres humanos e o meio resultam em perturbações, desempenhando, reciprocamente, o papel de perturbações compensatórias.

O acoplamento estrutural consiste nas modificações mútuas entre os seres humanos, ou seja, as unidades autopoieticas que estão em processo de interação sem perder a identidade ao longo do processo. Para Maturana e Varela (1997, p.103) “Se durante a interação perdem-se as identidades das unidades interagentes, a consequência disso pode ser a geração de uma nova unidade, porém não se verifica o acoplamento”. Uma unidade perde ou modifica sua identidade quando no processo de interação não é considerada legítima, ou quando é negada pelo outro. Normalmente, evidenciamos estas situações no viver e conviver em que há a dominação e opressão; nesses casos não há a possibilidade de diálogo.

Resumindo, o acoplamento estrutural pode ocorrer em dois casos: acoplamento entre ser humano e meio (inclusive se este meio é de natureza digital virtual); e acoplamento entre seres humanos que estão em congruência com o meio (que também pode ser de natureza digital virtual). O primeiro caso implica em estabelecer a congruência e o segundo caso em estabelecer o domínio consensual, ou seja, o domínio consensual é definido pela estrutura de cada ser humano na medida em que interage com o intuito de instaurar deformações compensatórias.

Em ambos os casos, para que o acoplamento estrutural ocorra, necessariamente há a transformação da estrutura dos seres humanos e a transformação do meio que “[...] também vemos como dotado de uma dinâmica estrutural própria, operacionalmente distinta daquela do ser vivo” (MATURANA; VARELA, 2002, p.107).

O ser humano, ao se autoproduzir por meio dos processos de interação com o outro, poderá atribuir uma característica de dinamicidade e de “vida” a este meio (MDV3D) que se desenvolve na autoprodução dos seres humanos que o constroem. Para exemplificar, podemos observar as figuras capturadas no metaverso, que representam o momento inicial da construção da vila “Aprendizagem em Mundos Virtuais”, que se localiza noutra dimensão do mundo AWSINOS, utilizada como espaço para representar metaforicamente os conhecimentos construídos em processos de formação de educadores no contexto Brasil e França:

Figura 1 – Construção inicial no AWSINOS

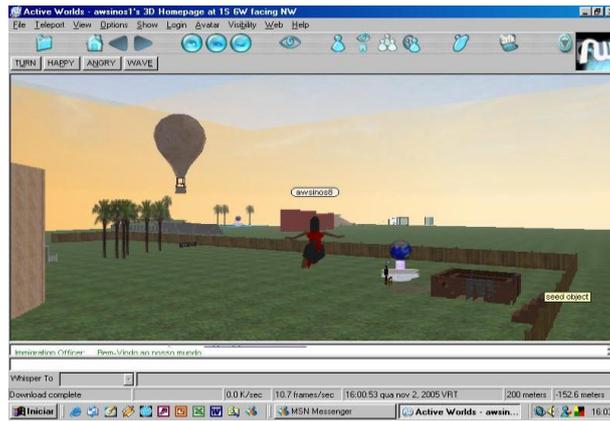


Figura 2 – Transformações no AWSINOS

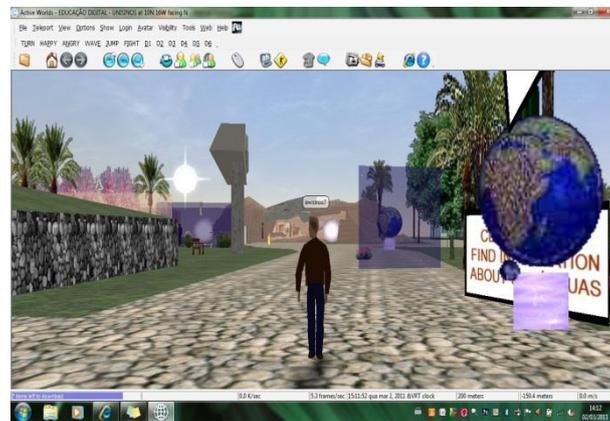


Figura 3 – Construção final no AWSINOS



Como podemos observar que a vila “Aprendizagem em Mundos Virtuais” se transformou e se desenvolveu de maneira dinâmica por meio da ação dos e-cidadãos¹⁵ (estudantes brasileiros e franceses), representando a vida neste espaço. Os outros MDV3D representam outras características dessa vida, pois são construídos na configuração da convivência de outros e-cidadãos, por meio de acoplamentos estruturais. Por este fato encontramos MDV3D completamente diferentes, pois a construção do MDV3D dependerá dos objetivos que os seres humanos têm com esta construção, a congruência dos e-cidadãos com a TDV, o acoplamento do ser humano com o avatar, sua ontogenia e a rede de relações que estabelece com os demais e-habitantes do MDV3D.

No acoplamento estrutural constituímos redes, em que todos estão inter-relacionados e em congruência, por meio de obstáculo cognitivo e de soluções compensatórias. Segundo Maturana e Varela (1997), no processo de interação surgem as perturbações compensatórias entre as unidades autopoieticas (ser humano), que se acoplam para compensar a perturbação.

O acoplamento entre seres humanos e TDV ocorre em três situações que auxiliam na identificação das dimensões do acoplamento estrutural.

1- Os seres humanos acoplados aos avatares ocorre quando: o ser humano escolhe ou personaliza o avatar graficamente em relação a si (semelhante ou diferente); movimenta o avatar de maneira que seu campo de visão possibilite as melhores ações de construção em relação à noção espacial (de natureza digital virtual); interage com outros avatares utilizando os recursos gestuais, textuais, orais e gráficos, em processos de interação e, desta forma, se autoproduz, transformando também o seu avatar (por meio do corpo tecnologizado).

2- Os seres humanos, representados por avatares, acoplados aos MDV3D ocorre quando o ser humano consegue utilizar os recursos disponíveis neste espaço para representar sua percepção, conhece a natureza deste espaço para escolher e utilizar o melhor recurso ao realizar suas ações e constrói um MDV3D dinâmico e representativo do viver e conviver destes e-cidadãos.

3- Os seres humanos, representados por avatares, acoplados a outros seres humanos, também representados por avatares, em congruência com o MDV3D, caracteriza o acoplamento do acoplamento, resultando na convivência digital virtual. A convivência digital virtual ocorre quando os seres humanos representam no MDV3D a sua percepção utilizando os recursos disponíveis; interpretam as representações dos demais e-cidadãos; estabelecem processos de interação utilizando os meios de comunicação existentes no MDV3D; configuram as formas de convivência entre os seres humanos; constituem, por meio da sua autopoiese, sistemas sociais; e transformam continuamente o MDV3D utilizando as suas potencialidades.

¹⁵ Segundo Backes (2011) o termo e-cidadão é construído em relação aos termos: e-habitante e e-residente.

Assim, o acoplamento estrutural se efetiva por meio da linguagem e objetiva a conscientização e a responsabilidade pelo mundo que temos e que emerge no sentido de possibilitar a emancipação. Ao pensar na perspectiva da emancipação, a educação tem como finalidade promover a leitura crítica do mundo, na compreensão de Freire. “O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada) e, conseqüentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade” (GADOTTI, 2001, p.59).

Se a realidade pode ser transformada, a educação passa a ser entendida como provocadora e perturbadora no processo de interação e acoplamentos estruturais, a fim de que estes seres humanos compreendam a situação uns dos outros, sejam conscientes da sua situação e construam a história na promoção e libertação humana.

3 – Metodologia da Pesquisa

As reflexões sobre a temática foram realizadas a partir das interações e representações registradas pelos participantes nos espaços digitais virtuais dos três processos de formação do educador no Brasil e França.

A atividade complementar (AC) “Aprendizagem em Mundos Virtuais”, ofertada aos cursos de graduação em licenciatura da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil) iniciou com um grupo de nove estudantes, mas se efetivou com um grupo de cinco participantes dos cursos de Pedagogia, Filosofia e Letras. A proposta se desenvolveu por meio da metodologia de Projetos de Aprendizagem baseado em Problemas a partir da criação da Comunidade Virtual de Aprendizagem, no AVA-UNISINOS, e da construção da vila localizada no MDV3D AWSINOS. No contexto do hibridismo tecnológico digital, também foi utilizado o MSN.

Segundo Backes (2007), os objetivos consistiram em oportunizar a exploração dos espaços digitais virtuais (MDV3D, AVA-UNISINOS e MSN) num processo de reflexão sobre o ensinar e o aprender; promover a aprendizagem de procedimentos básicos do software Active Worlds, considerando a autonomia, autoprodução e a cooperação dos/entre sujeitos; possibilitar a sistematização de conhecimentos referentes à percepção sobre o processo de ensino e de aprendizagem; propiciar interações entre os sujeitos na construção do MDV3D; instigar a criação de um espaço de convivência a partir das interações entre os sujeitos e os recursos dos espaços digitais virtuais; perceber as possibilidades pedagógicas no uso das TDV.

A AC “Prática pedagógica em Mundos Virtuais” constitui-se num espaço de construção e efetivação de práticas pedagógicas utilizando MDV3D, perpassado por situações de reflexão sobre o processo de aprender e de ensinar. A proposta pedagógica foi construída a partir da solicitação dos estudantes, dando continuidade aos projetos de aprendizagens baseados em problemas da AC anterior.

A atividade complementar constitui-se de um grupo de seis participantes¹⁶ dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Filosofia, Letras e do Unilínguas¹⁷. Segundo Backes (2007), os objetivos consistiram em concluir a construção do MDV3D, analisando as potencialidades e a viabilidade da utilização para a prática pedagógica; refletir sobre as características das práticas pedagógicas utilizadas num paradigma emergente, envolvendo as TDV; construir práticas pedagógicas para serem utilizadas com estudantes, a fim de vivenciar a experiência enquanto educador; observar a utilização das práticas pedagógicas planejadas pelos sujeitos da pesquisa em uma situação real de ensino e de aprendizagem; articular com os alunos os aspectos que foram observados com o referencial teórico, evidenciando aproximações e distanciamentos entre a teoria e a prática.

O Travail Dirigé (TD) “Analyse du travail et polyvalence”, está inserido no programa do Master (M1) “Métiers de l'enseignement, de la formation, de la culture”, ofertado pela l'Université Lumière Lyon 2, França. A proposta pedagógica desenvolvida no TD se efetivou por meio da metodologia pedagógica de estudo de caso. Participaram desta formação um total de 19 estudantes, com uma desistência por motivo de transferência. O hibridismo foi constituído por Blog e o MDV3D AWSINOS.

Segundo Backes (2011) os objetivos consistiram em definir um problema profissional e/ou uma situação prática proveniente do ambiente de trabalho; relacionar as questões definidas com a postura polivalente do educador; experimentar métodos e ferramentas de análise do trabalho fundamentado em conceitos da ciência do trabalho, teorias da ação, da sociologia do trabalho, entre outras; identificar e construir competências para o desenvolvimento profissional do educador; construir uma postura de distanciamento e reflexiva em relação a prática profissional.

Os dados empíricos resultaram do processo de interação dos educadores em formação, nas diferentes TDV e submetidos a metodologia de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). A análise de conteúdo foi realizada por meio de unidades de análise que emergiram do quadro teórico e do processo de formação, de natureza qualitativa, quantitativa e, novamente, qualitativa.

¹⁶ O grupo não é mais composto só por estudantes dos cursos de licenciatura, mas foram incluídos dois educadores.

¹⁷ Unilínguas: setor responsável pela aprendizagem da língua estrangeira na UNISINOS.

4 – Reflexões sobre o Acoplamento Estrutural

A interação e o acoplamento estrutural no desenvolvido dos três processos formativos, em alguns momentos tiveram que ser propiciados e instigados. Foram evidenciados nas tabelas quantitativas os baixos índices referentes à interação e ao acoplamento estrutural no contexto França, considerando a média por estudante.

Formação	Interação	Acoplamento estrutural
Aprendizagem em Mundos Virtuais	16,14	14,28
Pratica Pedagógica em Mundos Virtuais	13,14	9
Analyse du Travail et Polyvalence	4,10	1

Algumas inferências podem ser consideradas em relação a esta evidência: De um modo geral a França apresenta atitudes de “resistência” em relação as TDV, o que resulta em distanciamento, o Brasil apresenta atitudes de “adesão” em relação as TDV, o que resulta em aproximações. Tendo em vista estas características, a mediação torna-se fundamental no processo de formação do educador no contexto do hibridismo tecnológico digital. Por meio da mediação é possível que o ser humano compreenda a TDV na sua potencialidade, atribua outras operacionalidades não previsíveis, transforme a sua maneira de conviver por meio da TDV e crie novas estruturas cognitivas.

No processo de interação, por meio da mediação, os seres humanos podem configurar uma convivência em espaços digitais virtuais, o que difere de utilizar a TDV apenas como uma ferramenta. Nesta compreensão é possível desenvolver um processo formativo em que:

De acordo com seus interesses e projetos, eles deformam ou reinterpretam os conceitos herdados. Eles inventam no contexto procedimentos de decisão ou novas participações do real. Certamente, o social pensa nas atividades cognitivas dos sujeitos. Mas inversamente, os indivíduos contribuem para a construção e a reconstrução permanentes das máquinas pensantes que são as instituições. Tanto é assim que toda estrutura social só pode manter-se ou transformar-se através da interação inteligente de pessoas singulares (LEVY, 2010, p.146).

Ao desenvolver processos de interação, dessa natureza e complexidade, é possível construir uma convivência de natureza digital virtual que resulta em acoplamentos estruturais. Na investigação foi possível perceber, nos processos de interação em espaços digitais virtuais, três dimensões de

acoplamento: o acoplamento estrutural, acoplamento estrutural tecnológico e acoplamento estrutural de natureza digital virtual.

Acoplamento estrutural pode ser exemplificado por meio das representações na interação realizada na AC Prática Pedagógica em Mundos Virtuais:

Quadro 1 – Representação no Fórum

“**Assunto:** Relação metodologia/ensino e prática **Autor:** Ind02

Problematização: Como se faz a relação entre metodologia e prática? Como definir a melhor metodologia para determinado grupo de alunos? Podemos diversificar metodologias diferentes com um mesmo grupo?

autor: Ind01

Título: Metodologia e Prática

Mensagem: Acredito que uma boa sondagem é importante para saber que metodologia usar e como aplicar. Se o professor está a fim de perceber o aluno é porque ele está a fim de usar a melhor metodologia para aquela turma.

Autor: Ind04

Título: Re: Metodologia e Prática

Mensagem: É importante ter bem presente sobre o que se está tratando, o que se pretende com a atividade e o contexto dos alunos. Uma base teórica é de antemão necessária, considerando-se o tema a tratar e o público, mas ela pode ser reformulada ou substituída ao longo da atividade.

Autor: Ind07

Título: Re: Metodologia e Prática

Mensagem: O fato de perceber o aluno na escolha da metodologia implica em que concepção epistemológica de aprendizagem?”

Há uma problematização inicial, que instaura a perturbação nos demais estudantes, que por sua vez representam a sua percepção a respeito dessa problematização. Então, considerando as representações anteriores há uma sistematização em relação à conduta adequada para este grupo e numa recursividade se instaura uma nova perturbação. Este domínio de acoplamento estrutural pode ser evidenciado nos processos de interação em espaços físicos e espaços digitais virtuais.

Em relação ao acoplamento estrutural tecnológico, destacamos o seguinte processo de interação realizado na AC Aprendizagem em Mundos Virtuais:

Quadro 2 – Representação no chat

Ind07: acho que poderíamos separar as seções por histórias

Ind05: ótima ideia...

Ind07: A história da alice, figura do personagem, escrita do vocábulo (pode ser faltando letras) e um linke para uma página da web com a história completa, assim poderiam localizar no texto os vocábulos que estamos trabalhando

Ind05: poderíamos vincular histórias aos conteúdos, por exemplo, uma história que tenha números, para mostrar os números, mas não uma história que fale dos números, vc entende o que quero dizer?

Ind07: isso mesmo

Ind05: outra que traga vários adjetivos, para trabalhar esta classe gramatical...

Ind07: como a história dos 7 cabritinhos, dias da semana...

Ind05: precisarei me situar nas histórias infantis...

Ind07: posso ajudá-la nisso

Ind07: as histórias em inglês podemos criar uma página simples e publicar no ava para fazer o link, eu fui professora 10 anos e agora tenho uma sobrinha de 5anos, isso renova o repertório de histórias

No extrato identificamos a perturbação sobre como realizar a representação no MDV3D dos conhecimentos referente ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa. Cada ser humano representa sua percepção, estabelecendo relações epistemológicas sobre a alfabetização, situações relacionadas aos espaços de natureza física, possibilidades e limites do espaço de natureza digital virtual, a fim de construir a conduta adequada. No acoplamento estrutural tecnológico, evidenciamos a preocupação do ser humano em explorar a TDV na sua potencialidade e/ou criar novas potencialidades para a TDV ainda não pensadas. Este domínio de acoplamento pode resultar no processo de instrumentação para Rabardel (1995, p.143), quando os participantes representam a intenção de utilizar o MDV3D para desenvolver atividades com histórias infantis, conteúdos da língua portuguesa e descubrem possibilidades de efetivar estas atividades no hibridismo tecnológico digital. “La découverte progressive des

propriétés (intrinsèques) de l'artefact par les sujets s'accompagne de l'accommodation de leurs schèmes, mais aussi de changements de signification de l'instrument résultant de l'association de l'artefact à de nouveaux schèmes”.

O acoplamento estrutural de convivência digital virtual pode ser evidenciado nos processos de interação, representados nos dois extratos que seguem:

Quadro 3 – Representação no chat, Brasil

Ind06: 1 falar sobre o mundo virtual, o que é, 2 falar sobre o nosso projeto, 3 levantar os conhecimentos dos alunos sobre as epistemologias, 4 entrar no mundo e explorar por algum tempo

Ind01: ensinar alguns comandos básicos de navegação

Ind07: 3 este levantamento pode ser feito no chat do mundo, durante a visita

Ind07: o 3 e o 4 são simultâneos, pode ser?

Ind06: sim

Ind06: no chat estabelecer questões norteadoras, como:

Ind06: Onde percebes o empirismo, inatismo e construtivismo,?

Ind01: mas tem os nomes, assim a pergunta vai ser fácil

Ind06: mesmo que tenha nomes, vão que ter argumentos para isto

Ind01: ou então, a relação conceito - expressão gráfica/ambiente

Ind06: isto, discutindo todas as representações

Ind07: acho que as ideias estão ficando boas, mas também precisam pensar no que cada um quer destacar na sua construção, e depois fazer a ligação, ou antes, não sei

Ind01: podemos perguntar as diferenças, características particulares de cada conceito

Ind04: acho importante não só discutir os conceitos, mas ouvi-los sobre nosso mundo como ferramenta de construção de conhecimento

Quadro 4 – Representação no chat, França

Ind14: On a une classe

Ind14: ac des élèves qui arrive à suivre

Ind05: alors dans cette classe, des bureau avec des élèves

Ind05: oui

Ind05: ils brillent de la couleur du feu rouge du prof

Ind05: mais une chaise est vide au fond

Ind05: si tu cliques dessus, tu arrive dans le couloir

Ind14: et un qui est passif et perdu (caractérisé par le fait qu'il est au fond de la classe

Ind14)

Ind05: l'élève quoi

Ind05: il peut voir la classe par une fenetre, sans l'attendre

Ind14: après on a un couloir qui représente le déterminisme

Ind05: ca représente surtout le fait qu'il n'ait qu'une issue

Ind05: le sport

Ind05: l'autre issue, la classe, est bloquée par une fenetre

Ind14: t'as mis un feu d'artifice qui représente l'attrait de l'élève pour le sport?

Ind05: le feu d'artifice n'a rien à voir, c'est un test

Ind05: au cas où on ne trouve rien sur le sport

Ind14: ben nn mais ca pourrai etre ca

Ind14: la facilité, l'attrait

Ind14: tu vois?

Ind05: le feu d'artifice c'est symbole de fête et de victoire

Ind05: on peut téléporter l'élève à deux autres endroits dans le couloir

Ind14: en gros s'il empeinte ce couloir ca va etre génial pour lui la vie (mais c'est une illusion)

Nos dois extratos evidenciamos os participantes em processo de interação, representando as diferentes percepções em torno de uma perturbação, que diz respeito à utilização das metáforas construídas no MDV3D, bem como a construção da conduta apropriada para a compensação dessa perturbação. No entanto, neste momento, os seres humanos têm suas atenções direcionadas às formas de utilização dos espaços de natureza digital virtual por outros seres humanos, então, a potencialidade da TDV ou as novas possibilidades não é mais o objeto

principal da discussão, tampouco se constitui enquanto elemento perturbador — ela já faz parte do viver e conviver. O acoplamento estrutural de natureza digital virtual pode ser pensado de maneira articulada com o processo de instrumentalização de Rabardel (1995, pp.140-141), quando o ser humano já está adaptado ao instrumento (espaço digital virtual), incorporando as aprendizagens realizadas no processo de adaptação para construir novos conhecimentos. “L’instrumentalisation peut être définie comme un processus d’enrichissement des propriétés de l’artefact par le sujet. Un processus qui prend appui sur des caractéristiques et propriétés intrinsèques de l’artefact, et leur donne un statut en fonction de l’action en cours et de la situation”.

Neste contexto ampliamos as reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Ensino Superior, por meio de TDV; a ação docente que se estabelece na mediação pedagógica; e a proposição de cursos que possam representar uma inovação nos processos de ensinar e aprender.

Referências

- BACKES, L. (2007). *A Formação do Educador em Mundos Virtuais: Uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria*. 186 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo.
- BACKES, L. (2011). *A Configuração do Espaço de Convivência Digital Virtual: A cultura emergente no processo de formação do educador*. 362 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo – co-tutela em Science de l’Education, Université Lumière Lyon 2.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- GADOTTI, M. (2001) Cruzando fronteiras. Teorias, métodos e experiências freirianas. In: TEODORO, A. (Org.) *Educar, Promover, Emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- LEVY, P. (2010). *A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- MARASCHIN, C.; AXT, M. (2005). Acoplamento tecnológico e cognição. In: VIGNERON, J.; OLIVEIRA, V. B. (org.) *Sala de aula e tecnologias*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, pp.39-51.
- MATURANA, H. R. (1993) Uma nova concepção de aprendizagem. In: *Dois Pontos*, Belo Horizonte, v. 2, n.15 (jan./jul. 1993) p.28-35.

- _____. (1999). *Transformación em la convivência*. Santiago de Chile: Dólmen Ediciones.
- _____. (2005). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. (1997). De máquina e seres vivos: *Autopoiese: a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2002) *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes e les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin Editeur.
- SCHLEMMER, E.; BACKES, L.; FRANK, P. S. S.; SILVA, F. A.; SENT, D. T. (2006). ECoDI: A criação de um Espaço de Convivências Digital Virtual. In: *XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - XVII SBIE, 2006, Brasília*. XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - XVII SBIE.
- SCHLEMMER, E. (2010). Dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem aos Espaços de Convivência Digitais Virtuais – ECODIS: O que se mantêm? O que se modificou? In: VALENTI, C. B.; SACRAMENTO, E. M. (org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: Educ.

2.1.5.

Título:

Hibridismo tecnológico, hibridismo cultural. Práticas culturais e comunidades virtuais

Autor/a (es/as):

Moretti, Gaia [ISCEM - Instituto Superior de Comunicação Empresarial, Lisboa, Portugal, Pesquisadora do CRESEC - Centro de Pesquisa sobre Responsabilidade Social, Eventos e Comunicação, LUMSA Universidade, Roma (Itália)]

Resumo:

As tecnologias digitais virtuais (TDs) representam, na nossa perspectiva, uma ferramenta contemporânea para a abordagem de diferentes culturas híbridas que desenvolvem-se nas comunidades virtuais de pesquisadores. Hoje em dia, as comunidades organizacionais (Wenger, 2007 e 2009, Maimone, 2010) são sempre mais caracterizadas por um hibridismo cultural, que deriva pela coexistência de diferentes gerações na mesma organização; Baby Boomers, Geração X e Geração Y

coabitam os mesmos espaços físicos e virtuais, e trabalham ao redor dos mesmos projetos e percursos com diferentes modalidades e metodologias. A cultura organizacional contemporânea é uma cultura realmente híbrida, quase-digital, que pode ser cultivada por meio das tecnologias digitais virtuais. Os mundos digitais virtuais em 3D, em particular, oferecem uma possibilidade de encontro, cooperação e colaboração entorno de temáticas comuns, mediado não apenas pelas ferramentas de colaboração da Web 2.0 (Trentin, 2000, Talcott - Williams 2009), mas sim pela presença digital virtual (Schlemmer ét. alii, 2008 e seg.), isto é, pela presença do avatar no mundo virtual. Esta tipologia de presença permite um encontro entre os membros da comunidade que envolvem não apenas voz e texto, mas também emoções veiculadas pelo elemento gráfico, vídeo e 3D. A troca de conhecimento e de elementos emocionais possibilita assim uma aprendizagem híbrida, mediada pelas TDs, onde pessoas com nível de aproximação tecnológico maior orientam as outras de nível menor. O caso das comunidades virtuais na ilha UNISINOS no Second Life mostram a coexistência de pesquisadores pertencentes a diferentes gerações, e com níveis diferentes de aproximação tecnológica, em vista de objetivos pedagógicos e de pesquisa comuns.

1. Notas sobre as gerações e as organizações contemporâneas

As tecnologias digitais virtuais (TDs) representam uma ferramenta contemporânea para a abordagem de diferentes culturas híbridas que desenvolvem-se nas comunidades virtuais de pesquisadores. Uma comunidade de pesquisadores pode ser definida com características similares àquelas das comunidades organizacionais em geral, sendo o seu domínio caracterizado por sentido de pertencimento, identidade e práticas comuns (Wenger, 2007).

As comunidades organizacionais contemporâneas (Wenger, 2007 e 2009, Maimone, 2010) são sempre mais caracterizadas por um hibridismo cultural, que deriva pela coexistência de diferentes gerações na mesma organização; Baby Boomers, Geração X e Geração Y coabitam os mesmos espaços físicos e virtuais, e trabalham ao redor dos mesmos projetos e percursos com diferentes modalidades e metodologias.

As organizações contemporâneas ainda não podem ser definidas como “nativas digitais” (Veem, Vrakking, 2006, Lemos, 2007), porém precisam compreender a nova cultura nascente e atender ao menos algumas das necessidades por esta expressas.

Para individuar a tipologia de pessoas, de cultura, e de “nível de digitalidade” presente hoje numa organização, propomos a seguinte descrição¹⁸ das gerações de pessoas presentes hoje na sociedade, e conseqüentemente, nas organizações:

¹⁸ Elaborado pela autora (aulas de Web Marketing no ISCEM, Portugal, maio 2010)

Geração	Nascimento	Idade	%
Builders	1929 - 1949	> 61	17 %
Baby boomers	1950 – 1964	61 – 45	26 %
Generation X	1965 – 1979	45 – 30	21 %
Generation Y	1980 – 1994	30 – 20	20 %
Millennium	1995 – 2000	20 – 12	16 %
Nativos Digitais	Desde 2000	< 12	...

Brevemente, para fornecer uma descrição de cada geração¹⁹:

Builders	<ul style="list-style-type: none"> • Nasceram entre 1929 e 1949 • Cresceram em período de guerra • Disciplinados, respeitadores das regras e das leis • Gostam de estabilidade e coerência • Valorizam componentes históricas • Preferem a comunicação face to face
Baby boomers	<ul style="list-style-type: none"> • Nasceram entre 1950 e 1964 • Representem a maior fatia de população • Open Minded • Rebeldes na sua juventude • Conservadores nos seus 30 - 40 anos • Optimistas, ambiciosos, leais, com emprego garantido • O estatuto é importante • Focam no trabalho, na carreira, e no curto / médio prazo
Generation X	<ul style="list-style-type: none"> • Nasceram entre 1965 – 1979 • Cresceram com ambos os pais a trabalhar (latchkey kids) • Mais individualistas, auto confiantes e irreverentes • Focam no trabalho, nas relações, nos seus direitos e competências • Não estão focados em carreiras de longo prazo, lealdade corporativa e status • Facilmente recrutáveis, difíceis de reter numa organização

¹⁹ Elaborado pela autora (aulas de Web Marketing no ISCEM, Portugal, maio 2010)

Generation Y	<ul style="list-style-type: none"> • Nasceram entre 1980 e 1994 • Valores semelhantes aos Builders – otimistas, confiantes, sociáveis, valores e princípios fortes • Confortáveis com mistura étnica • Homens e mulheres esperam maior flexibilidade no trabalho • Valorizam a comunicação informal
Millennium	<ul style="list-style-type: none"> • São uma cluster / geração radicalmente diferente das anteriores, considerando as variáveis comportamentais e atitudinais • Estão rodeados de múltiplos media e gadgets • A Internet desempenha um papel fundamental na sua vida diária • São Multi Taskers • Não tem noção, ou são indiferentes às consequências da sua utilização de tecnologia
Nativos Digitais	<ul style="list-style-type: none"> • A sua tecnologia vai mudar radicalmente ao longo dos próximos 10 anos, mais do que nos últimos 20 • A forma como abordam a pesquisa e a aprendizagem é totalmente moldada pelo seu novo “Techno – World”

O termo “nativos digitais” foi cunhado por Prensky (2001), no livro *Digital Game-Based Learning.*; outro termo é “*Homo zappiens*”, assim denominado pelos autores Veen e Vrakking (2009). Os nativos digitais representam, enfim, uma geração que nasceu em plena ebulição de uma cultura cibernética global sustentada pela multimídia e que, como consequência, se comporta, pensa e aprende de uma forma diferenciada. Um nativo digital move-se num quadro tecnológico que muda continuamente, aprende de forma diferenciada, age de forma sempre mediada pelas tecnologias. Mas quem são os nativos digitais?

A era digital é a era contemporânea: uma era na qual vivemos cada dia mais envolvidos, a era na qual comunicamos através da Net, dos smartphones, dos sociais network; a era na qual trabalhamos pelo computador, na qual podemos ser presentes em muitos lugares sem nos mover de casa. A era digital é a era também do WebMarketing, das estratégias organizacionais todas concebidas na e pela Web, a era do mercado quase completamente digital.

Trazendo o exemplo brasileiro, podemos observar a difusão das tecnologias digitais, e a formação progressiva da Era Digital, a partir de 1988:

No Brasil, as primeiras conexões às redes globais de computadores foram estabelecidas em 1988 com a ativação de um enlace de comunicação do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), no Rio de Janeiro, com a Universidade de

Maryland (EUA), por meio da rede BITNET (sigla de Because It's Time Network, uma das primeiras redes de conexão em grande escala), assim como a conexão da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com o Fermi National Laboratory (Fermilab) de Chicago (EUA). No ano seguinte, em 1989, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) deu início à implementação da NREN brasileira lançando, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o projeto Rede Nacional de Pesquisa (RNP). Durante sua existência como projeto, a rede teve sua capacidade e capilaridade ampliadas, dando um forte apoio no surgimento de provedores comerciais de serviços de Internet. Dez anos depois da criação do projeto RNP, em 1999, o Ministério da Educação (MEC), por meio da instituição do Programa Interministerial de Implantação e Manutenção da RNP, passa a compartilhar os custos da rede com o MCT. Em 2002, a RNP deixa de ser um projeto e é qualificada como Organização Social (OS), responsável pela prestação de um serviço de interesse público. E chegamos então a este novo marco, que é a entrada das jamantas da cultura, essas que precisam de estradas largas, na rede de altíssima velocidade.²⁰

Mas tem algumas diferenças entre a *era* digital e as *pessoas* que a vivenciam. As pessoas, de fato, não podem fazer a menos de vivenciar a cultura que caracteriza o período histórico onde elas vivem; podem não gostar disto, até recusa-lo, mas, de qualquer forma, devem viver numa determinada *era* cultural, e muito dificilmente conseguem se opor. Isto é o que acontece hoje com a cultura digital, e isto é o que causa um hibridismo geracional entre as pessoas ainda não completamente envolvidas (ou nascidas) na Era Digital, e a existência da mesma Era e Cultura Digital.

O que significa hoje “cultura digital”? Segundo a definição geral de cultura sobre citada, estamos na frente dum sistema complexo, e, em alguma medida, novo:

Cultura digital é um termo novo, emergente. Vem sendo apropriado por diferentes setores, e incorpora perspectivas diversas sobre o impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade.²¹

Sendo um sistema novo,

[...] existe uma real carência de representação conceitual para os fenômenos surgidos no âmbito da cultura digital. Yochai Benkler, que refletiu criativamente sobre a possibilidade de uma teoria política da rede, enxerga na emergência das redes sociais e

²⁰ Malaguti e Nunes, *As jamantas da cultura*, em AA. VV. *Cultura digital.br*, 2009, op.cit.

²¹ José Murilo Carvalho Junior, *Por uma cultura digital participativa*, em AA. VV. *Cultura digital.br*, 2009, op.cit.

*da produção dos pares uma alternativa a ambos os sistemas proprietários fundamentados nas lógicas do estado ou do mercado. Este novo “sistema operacional” da cultura seria capaz de fomentar ao mesmo tempo criatividade, produtividade e liberdade, satisfazendo igualmente às demandas tanto de indivíduos quanto de coletividades. Benkler fala de uma ‘cultura participativa’.*²²

Como já tinha entendido o Levy (1995):

*Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma dessas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos, em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.*²³

Seguindo a descrição das gerações sobre fornecida, é importante notar como todas as pessoas que vivenciam a era digital pertencem a todas as diferentes gerações. Não é possível recusar a cultura dominante do período no qual se vive, talvez com a exceção da geração dos Builders, que podem hoje viver na lembrança e sem se mexer com as “maravilhas” contemporâneas. De fato, os Baby Boomers, a geração X, a geração Y, os Millenium, os nativos digitais, vivem todos na assim - chamada *Era Digital*. A diferencia entre as gerações está, hoje, na forma de se relacionar com a sociedade e a cultura digital contemporânea.

Os nativos digitais representem, neste quadro a geração que nasceu já imersa na Era e na cultura digital, e começou se aproximar a esta desde quando nasceu. Os nativos digitais utilizam o computador desde pequenos, jogos digitais e jogo nos METAVERSOS, e seguem todas as mudanças das novas tecnologias sem problemas de adaptação. Os nativos digitais, hoje crianças, representem a geração que vai povoar o mundo daqui há uns dez anos, e que vivem a cultura digital como a própria cultura *primaria*. Os nativos digitais não precisam aprender os elementos da cultura digital, nem como aprender como utilizar as novas tecnologias: eles aprendem e interagem *nas e por meio das* novas tecnologias.

Por isto, as organizações contemporâneas ainda não podem ser consideradas organizações digitais: porém, são com certeza organizações *híbridas*, nas quais gerações diferentes convivem, no quadro da cultura digital. Por consequência, a cultura organizacional contemporânea pode ser definida uma cultura quase – digital, com muitos elementos que pertencem as novas tecnologias, mas também, com outros elementos ainda derivados por as culturas precedentes. As

²² José Murilo Carvalho Junior, *Por uma cultura digital participativa*, em AA. VV. *Cultura digital.br*, 2009, op.cit.

²³ Levy, 1995, apud AA. VV. *Cultura digital.br*, 2009, op.cit.

ações desenvolvidas pelas organizações contemporâneas são híbridas, no sentido que podem ser desenvolvidas através das novas tecnologias digitais virtuais, mas ainda com dúvidas, problemas, e sempre atravessando dificuldades ligadas à forma das pessoas entender a abordagem tecnológica, as suas potencialidades e os seus mecanismos. Trata-se de organizações povoadas, na maioria dos casos, por aquele tipo de trabalhadores que Prensky (2001, 2005 e 2010) definiria *imigrantes digitais*; aquelas pessoas que não nasceram na era digital, mas sim, entraram nesta, a maioria por necessidade. Por isto, ainda, as organizações que utilizam a tecnologia METAVERSO ainda tem tantos problemas na questão do uso da criatividade para construir algo de novo, e não simplesmente para reproduzir algo de existente: a tecnologia é ainda, para elas, algo de extremamente ligado a vida real, não como prolongamento (Levy, 1999), mas somente como ferramenta. Entender o virtual como prolongamento da realidade, e consequentemente com características próprias, não necessariamente similares às reais, é prerrogativa dos nativos digitais, e talvez da geração Millenium; as organizações híbridas ainda utilizam as tecnologias digitais virtuais tendo como referência a realidade, e as utilizam para a realidade, mas tendo separadas as atividades realizadas, por exemplo, no Second Life, daquelas realizadas num normal escritório físico. As organizações, apesar do esforço desenvolvido para utilizar e compreender as tecnologias e a cultura digital, ainda não consideram o virtual como simplesmente uma outra parte do real, e portanto, como algo de intimamente ligado a isto, mas com características e potencialidades próprias.

2. Organizações e espaços híbridos

Assim, a cultura organizacional contemporânea é uma cultura realmente híbrida, quase - digital, que pode ser cultivada por meio das tecnologias digitais virtuais. Os mundos digitais virtuais em 3D, em particular, oferecem uma possibilidade de encontro, cooperação e colaboração entorno de temáticas comuns, mediado não apenas pelas ferramentas de colaboração da Web 2.0 (Trentin, 2000, Talcott - Williams 2009), mas sim pela presença digital virtual (Schlemmer et. alii, 2008 e segg.), isto é, pela presença do avatar no mundo virtual. Esta tipologia de presença permite um encontro entre os membros da comunidade que envolvem não apenas voz e texto, mas também emoções veiculadas pelo elemento gráfico, vídeo e 3D.

É interessante mostrar as potencialidades dos Mundos Digitais Virtuais em 3D para a aprendizagem e a formação organizacional, mostrando ao mesmo tempo como não exista oposição dura entre as metodologias tradicionais e as propostas através das novas tecnologias, mas sim, uma colaboração possível entre as duas “visões do mundo” (Kuhn, 1973), a mais “antiga” compreendendo as potencialidades da mais “nova”. Estas potencialidades partem pelo acreditar nas novas tecnologias como instrumentos, cujas características lúdicas podem ser

utilizadas para melhorar os processos produtivos, sim no produto, mas também nas pessoas que trabalham, ao fim de elas desenvolver criatividade e competências, sempre com a consciência do instrumento utilizado.

Os MDV3Ds são, no fundo, construções digitais que representem lugares, reais ou não, onde os usuários movem-se e vivem, construindo relações com os outros usuários:

um mundo virtual imersivo é a representação (simulada) de um mundo real. Os primeiros ambientes virtuais não eram imersivos, usando somente texto e alguns elementos de gráfica; é exemplo disso os MUD (MultiOnlineDungeon), espaços virtuais para pessoas encontrarem-se, simulando casas, ruas, escritórios, etc. Os mundos virtuais hoje mais conhecidos são o Second Life, o Active Worlds, o There.com. O Second Life (SL) representa, provavelmente, o mundo virtual mais “popular” na Rede, com o acesso mais simples, e o mais enxergado com curiosidade pelos usuários, sejam pessoas ou empresas.²⁴

Para os nossos interesses, o potencial formativo e de aprendizagem do SL é interessante por alguns motivos. O primeiro é o desenvolvimento da *virtualidade primária*, com todas as vantagens emocionais que ela comporta. Para *virtualidade primária*²⁵ entendemos uma virtualidade realizada por meio da *presença digital virtual* (Schlemmer et alii, 2008, 2009), ou seja, por meio da representação digital virtual do usuário, que permite o desenvolvimento de relações entre os usuários permitindo a expressão de emoções, gestos, pontos de vista, opiniões, mediados pela digitalização, e permitindo a realização de ações conjuntas, como a construção de objetos ou a visualização e a concretização de conceitos abstratos. Isto permite o desenvolvimento de relações, e de ações, mais fortes daquelas desenvolvidas por meio das ferramentas da Web 2.0

O segundo motivo é representado pela possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem não convencionais (Sorrentino, Ranieri, 2008), que não sejam reproduções dos ambientes reais, ou simples ambientes e-learning com fórum e chat. Querendo, o ambiente de aprendizagem poderia ser um rio, com mesas suspensas no ar, pontos de encontro em cima das árvores e cadeiras flutuantes no céu. Por último, desenvolver ambientes virtuais no SL abate enormemente os custos da formação, tornando possíveis muitas coisas não permitidas, geralmente, nos cursos de formação tradicionais. Podem ser também reproduções de eventos reais: por exemplo, a técnica do team building desenvolvida através de uma viagem de barco, é muito custosa na realidade, tanto que é muito difícil achar alguma empresa utilizando-a; mas, no SL, seria um método muito fácil e rápido para utilizar na formação das comunidades.

²⁴ Moretti, 2010, p. 2, op.cit.

²⁵ A referência è Moretti, 2010, op.cit.

Especificamente, para as comunidades de prática, a presença primária permitida pelo SL, através do uso dos avatares, permite também o desenvolvimento da experiência digital. Com certeza, esta não é mesmo uma experiência real, mas, através da representação gráfica do avatar, leva para o quem “move” o avatar mesmo uma experiência digital; para o avatar, é experiência primária que permite a sua “segunda vida”; para o ser humano atrás do avatar, é experiência primária do mundo digital, e primária também pois permite o seu desenvolvimento emotivo no seu próprio avatar. Então, para o desenvolvimento das comunidades de prática nas direções da experiência e do conhecimento, este mundo virtual parece um jeito bom para a criação de metodologias novas de compartilhamento dentro das comunidades.

Na nossa perspectiva, as comunidades organizacionais podem ser desenvolvidas de maneira informal através das TDs; segundo Schlemmer (2008, 2009), pode-se utilizar ferramentas virtuais para desenvolver características das comunidades como emotividade, sentido da adesão, colaboração e cooperação. Nós definimos uma comunidade virtual de aprendizagem e de prática (CVAP), como uma Comunidade organizacional Digital desenvolvida em ambientes virtuais (como os MDV3Ds ou ambientes da Web 2.0); este tipo de comunidade pode ser fundamental para o desenvolvimento das organizações produtivas, porque os elementos subjacentes das organizações são as pessoas (Porter, 1980 ; Nonaka, 1998; Davenport e Prusak, 2006; Moretti, 2009).

O nível de "virtualidade" da comunidade pode ser diferente, se nós estamos usando ambientes Digitais Virtuais ou ferramentas da Web 2.0 para o seu desenvolvimento; no segundo caso, chamamos este processo de "virtualidade secundária" (Moretti, 2010). Este tipo de virtualidade é caracterizada pelo compartilhamento e a interação principalmente através de texto e voz, o usuário é representado por aquilo que ele escreve ou diz, e muitas vezes os grupos de trabalho não tem uma interação entre as representações virtuais dos membros. Nesta virtualidade "secundária", é possível escrever, ler, discutir, trabalhar e aprender em conjunto, mas não é possível, na maioria dos casos, ter a sensação de *presença* dos usuários, e perceber e construir o espaço digital ao redor. Os Mundos Digitais Virtuais em 3D, que chamamos um tipo de “virtualidade primária”, permitem:

the creation of three-dimensional online graphic environments, where the subject can be telepresent through an avatar (avatar-driven telepresent), a 3D graphical representation through which s/he can interact making a kind of ‘digital-virtual life’ emerge. This ‘digital-virtual life’ has shaped and being shaped by a human being represented by a ‘digital-virtual self’ in its relations with other digital-virtual ‘selves’

*represented by 'technologised bodies' organising in communities in the cyberspace, creating digital-virtual social nets, shaping and being shaped by this culture*²⁶.

Segundo Moretti (2010) o conceito de comunidade de prática não pode ser separado pelo conceito da Comunidade de Aprendizagem. A comunidade de prática, na verdade, aprende continuamente com a experiência dos membros, as situações, os projetos, e os membros sempre aprendem juntos e aprendem um do outro: é sempre possível aprender nas práticas de compartilhamento.

As tecnologias digitais virtuais podem implementar este tipo de comunidade: de acordo com Moretti (2010), as CVAPs podem ser desenvolvidas nos Ambientes Virtuais Digital, devido à presença de formas diferentes de expressar a cooperação e a colaboração. Nos MDV3Ds, acima de tudo, os membros das comunidades podem colaborar não só em escrever documentos juntos (o que acontece, por exemplo, em ferramentas como Google Docs ou Wiki), mas também na construção de objetos em conjunto, em realizar simulações ou participar delas, a fim de uma formação através da experiência digital. A imersão, o caráter fundamental dos MDV3Ds, permite o desenvolvimento de interações digitais entre os membros da comunidade, pois eles podem construir objetos de conhecimento, podem construir uma representação digital de conceitos abstratos, podem compartilhar experiências e práticas em um ambiente que permite que um monte de (virtuais) ações. Sugerimos aqui que o uso dos MDV3Ds permita a realização da assim chamada "virtualidade real"²⁷, uma virtualidade experimentada pelos membros através dos seus avatares, representações digital virtuais que os membros usam para viver e trabalhar nos mundos virtuais .

De acordo com Schlemmer 2008 e segg.) As TDs permitem o desenvolvimento do conceito de ECODI – espaço de convivência digital virtual, um espaço que configura-se como espaço de relações digitais.

Um ECODI é um espaço digital, isto é, um espaço gráfico, criado através da contribuição das ICTs, um espaço 3D, onde pessoas e objetos são caracterizados pela tridimensionalidade, que proporciona a sensação de "presença" mais do que em uma conversa ou num ambiente de Web 2.0. O espaço digital é povoado por objetos virtuais e usuários, e eles interagem uns com os outros, num ambiente entendido como um *espaço de relações*. Um ECODI não poderia existir sem as pessoas que enchê-lo, ou seja, no caso dos MDV3Ds, os avatares, portadores de personalidade dos usuários que se expressa por meio deles: um ECODI vazio não existe, pois as relações que estão interligadas entre avatares são a base da própria existência do espaço digital.

²⁶ Schlemmer, Trein, Oliveira, 2009, p. 25, op.cit.

²⁷ Cfr. Castells, 1999, op.cit.

Um ECODI é uma "sala" para a convivência, o que significa que os avatares interagem uns com os outros no espaço digital criando o próprio espaço, que se caracteriza como a soma de todas as relações, tal como um espaço não privado, mas sim um espaço compartilhado, que pode ser um dos locais privilegiados para a criação e implementação das comunidades virtuais.

Evidentemente, as comunidades híbridas que utilizam os ECODIs para o desenvolvimento de atividades digitais virtuais, podem encontrar vários problemas devidos à coexistência de diferentes gerações; quando uma comunidade escolhe de experimentar um ECODI como espaço digital virtual de ações, relações e desenvolvimento de projetos comuns, as gerações menos acostumadas com a tecnologia precisam ser orientadas pelas outras mais espertas. A troca de conhecimento e de elementos emocionais possibilita assim uma aprendizagem híbrida, mediada pelas TDs, onde pessoas com nível de aproximação tecnológico maior orientam as outras de nível menor.

A oportunidade oferecida pelas TDs, e pelos ambientes desenvolvidos por meio delas, consiste mesmo na possibilidade de fazer experiências diferentes, mas também, de integrar diferentes tecnologias para poder integrar diferentes gerações em comunidades complexas. Alguns casos de sucesso mostram a realização desta possibilidade em comunidades híbridas de pesquisadores.

3. Casos de sucesso

O caso das comunidades virtuais na ilha UNISINOS no Second Life mostra a coexistência de pesquisadores pertencentes a diferentes gerações, e com níveis diferentes de aproximação tecnológica, em vista de objetivos pedagógicos e de pesquisa comuns.

A UNISINOS (Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, S. Leopoldo, RS, Brasil), que comprou duas ilhas no SL para desenvolver diferentes projetos²⁸, refere-se principalmente ao caso das CVAPs (Comunidades Virtuais de Aprendizagem e de Prática) desenvolvidas no SL. O primeiro projeto é representado pela Ilha UNISINOS, onde fica reproduzido o redondo da Universidade, para oferecer um referencial aos usuários que entrem pela primeira vez, e onde ficam os espaços utilizados para atividades diferentes, como o espaço do Grupo de Pesquisa Gpe- eDU, o lugar dos congressos, o espaço livre para aprender como construir objetos digitais virtuais. O objetivo do projeto consistia em criar um espaço digital virtual de informação, comunicação e interação para a inteira comunidade acadêmica da UNISINOS, para os professores-pesquisadores e alunos explorar, experimentar, vivenciar o novo espaço virtual no âmbito da Educação Online, enquanto potencializador de processos de ensino e de aprendizagem.

²⁸ ECODI UNISINOS VIRTUAL (2008), ECODI STRICTO UNISINOS (2008-2011), ECODI-RICESU (2007), ILHA UNISINOS (2006).

Esta ilha pode ser definida como “ilha de aproximação” ao Second e a sua tecnologia; já foram desenvolvidas aulas (reais) nas quais os estudantes começam a construção do próprio avatar, experimentar o voo, a troca de roupas, a criação de objetos, conhecer a ilha UNISINOS e divulgar este conhecimento para colegas e professores. Nesta fase, a atividade mais importante a ser desenvolvida é a da aproximação com a tecnologia, e a de aquisição de familiaridade com o meio virtual e as suas possibilidades. O projeto, concluído em 2006, representa agora um elemento básico para o desenvolvimento de eventos e aulas virtuais no METAVERSO SL.

O Grupo de Pesquisa GP-edu representa, com certeza, uma comunidade de aprendizagem e prática que desenvolve atividades virtuais desfrutando as possibilidades oferecidas pelo meio (neste caso, o Second Life), e que acredita que o espaço virtual seja um espaço entre outros, um prolongamento da realidade (LEVY: 1998) e não algo de completamente destacado desta. No Grupo, a atividade de criação e desenvolvimento de propostas é realizada através dum compartilhamento de práticas, ideias e conhecimento que acontece tanto no mundo real (por meio de reuniões presenciais), tanto no mundo virtual (por meio de reuniões virtuais, eventos, criação de espaços, aulas virtuais). Através da pesquisa realizada por dentro do Grupo de Pesquisa em Educação Digital²⁹, os participantes resultem convencidos de estar trabalhando com algo de cotidiano, que possibilita criação de novo conhecimento com modalidades inovativas, numa palavra, o virtual. O Grupo mesmo é uma comunidade de prática virtual, onde esta virtualidade é uma virtualidade primária, desenvolvida por meio da presença digital virtual.

Qual é o sistema cultural de referência do Grupo? É interessante sublinhar como trata-se, com certeza, duma cultura ainda híbrida, pois nenhum membro do grupo é um nativo digital, por razões evidentemente ligadas a idade; apesar disso, parece uma cultura híbrida, muito focalizada nas tecnologias digitais virtuais, e caracterizada pela compreensão do virtual bem como prolongamento da realidade. Os problemas do “medo subterrâneo”, ou da utilização das tecnologias, não é um problema do Grupo, pois, apesar de eles não ser *nascidos* imersos na cultura digital, eles *vivem imersos* nesta, e aceitam a convivência com esta como *produtiva*.

4. Híbridismo e problemas

Não obstante diferentes casos de sucesso na aplicação das TDs ao campo da aprendizagem e pesquisa, permanece uma resistência bastante forte por parte das organizações no experimentar estas novas possibilidades.

É preciso interroga-se sobre as motivações desta resistência; acreditamos que, organizações e instituições ficando no “cruzamento” de duas culturas muito diferentes, portanto sendo híbridas,

²⁹A pesquisa, realizada por meio da exploração dos espaços virtuais e também por meio de questionários e entrevistas qualitativas, foi realizada antes da autora entrar a fazer parte do Grupo mesmo.

não seja fácil nem imediato reconhecer a utilidade da aprendizagem nos mundos virtuais, como não foi imediata a compreensão da utilidade do computador nas Publicas Administrações. Apesar disso, é preciso analisar esta cultura “híbrida” para desenvolver processos inovadores em campo organizacional, que envolvem os recursos humanos ao fim deles compreender por que estão utilizando uma tecnologia nova, a que eles utilizam, por enquanto, somente no tempo livre e com finalidades lúdicas.

Uma das maiores críticas transferidas a comunicação como processo completamente virtual é, de fato, a segundo a qual os sujeitos, assim comunicando, “des-aprendem” em comunicar realmente, ou seja, de modo face-to-face, como se for convencidos de comunicar com computadores e não com outros sujeitos existentes, pensantes e físicos (numa palavra, reais). Esta crítica tem, com certeza, um fundo de verdade, mas não considera que a comunicação virtual não pode substituir a em presença; como já aconteceu com os e-books, que não conseguiram substituir completamente os livros de texto. Podem ser mais úteis, e mais utilizados, mas não conseguiram (de fato, não estão conseguindo³⁰) substituir aquele “artefacto de papel” que é o livro, e que nos acostumamos ler. De acordo com Levy (1999), como já sublinhamos, o virtual não substitui o real, mas sim, é um prolongamento dele. Isto significa muito, por exemplo:

*non dobbiamo mai dimenticare che dietro alle comunità virtuali ci sono sempre comunità reali, di cui le persone fanno parte.*³¹

O que vale para cada tecnologia vale, maiormente, no ambiente organizacional: tanto as relações entre os membros das comunidades não esgota-se online, quanto as relações desenvolvidas por mail ou chat de texto não permanecem somente online. As organizações híbridas, como já relevado, talvez percebem este processo, mas ainda não conseguem realizá-lo completamente.

O “medo subterrâneo” das tecnologias digitais virtuais, portanto, fica, por um lado, no convencimento que utilizar tecnologias leve para uma excessiva de - personalização da relação entre os membros das comunidades profissionais, e, por um outro, no medo que seja esquecida a existência da “contra-parte real” da pessoa com a qual estamos falando, por exemplo, num fórum. O “problema tecnológico” é muito antigo, e sempre existiu; existe um temor quase reverencial dos artefactos, construídos por os homens mas capais de submete-los ou engana-los; apesar disso, tecnologias e virtualidade representem um binómio produtivo e indispensável para as organizações.

³⁰ Apesar do lançamento do iPad em junho 2010.

³¹ Trentin, 2004, p. 39, op. cit.

A tecnologia METAVERSO pode realmente representar uma possibilidade e um valor acrescentado para as organizações complexas, no âmbito do treinamento e da aprendizagem organizacional; o que precisa é um processo de acompanhamento tecnológico estruturado, onde as gerações mais envolvidas com as tecnologias suportem aquelas menos acostumadas. Neste processo não pode-se esquecer do hibridismo que em geral caracteriza as comunidades organizacionais hoje em dia: comunidades híbridas irão utilizar tanto ferramentas digitais quanto ferramentas mais “clássicas” para a discussão e o trabalho presencial físico. Isto não deve representar um problema “de escolha” entre uma ferramenta e uma outra, mas sim, uma oportunidade de experimentar competências e conhecimentos diferentes no cenário de um trabalho comum de colaboração.

Referências

- Castells, Manuel (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, Manuel (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões Sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Daniel, Ben, Schwier, Richard A., Mccalla Gordon (2003). Social Capital in Virtual Learning Communities and Distributed Communities of Practice. In *Canadian Journal of Learning and Technology*, Volume 29(3): Fall / automne 2003
- Eco, Umberto (2004) *Il nome della rosa*. Milano: Bompiani.
- Kant, Immanuel (1983) *Crítica da Razão Pura*. In *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Lemos, André. (2002). *Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Nonaka, Ikujiro., Konno, Noboru. (1999) *The concept of “Ba”: building a foundation for knowledge creation*. USA: Butterworth – Heinemann.
- Nonaka, Ikujiro, Takeuchi, Hirotaka (1998). *The knowledge creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Moretti, G. (2009) *Mundos digitais virtuais em 3D e aprendizagem organizacional: uma relação possível e produtiva*. In: *IV Congreso de la CiberSociedad 2009: Crisis Analógica, Futuro Digital. Disponible em: <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/mundos-digitais-virtuais-em-3d-e-aprendizagem-organizacional-uma-relasao-possivel-e-produtiva/644/>*

- Moretti, Gaia (2010). *La simulazione come strumento di produzione di conoscenza: comunità di apprendimento e di pratica nei mondi virtuali*. PhD thesis in Communication Sciences and Complex Organizations, LUMSA University, Rome, Italy, National Library of Rome.
- Palloff, Reina M., Pratt, Keith (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace - effective strategies for the online classroom*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Piaget, Jean (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- Prensky, Marc (2001). *Digital Game Based Learning*. New York: McGraw-Hill
- Rheingold, Howard (2004) *The Virtual Community: Homesteading at the Electronic Frontier*.
In: <http://www.rheingold.com/vc/book>.
- Schlemmer, Eliane (2005). Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem. In: *Carla Beatris Valentini; Eliana Maria do Sacramento Soares. (Org.). Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul, 2005, v. , p. 135-160.
- Schlemmer, Eliane (2005). Metodologias para Educação a Distância no Contexto da Formação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem. In: *Rommel Melgaço Barbosa. (Org.). Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Porto Alegre, 2005, v. p. 29-49.
- Schlemmer, Eliane, (2008). *ECODI – a criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em Metaverso*. IHU Ideias, São Leopoldo, ano 6. n. 103 (caderno).
- Schlemmer, Eliane, (2009). *Telepresença*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Schlemmer, Eliane, Trein, Diana, Oliveira, Christofer. (2009). *Metaverse: telepresence in 3D avatar-driven Digital-Virtual Worlds*. @tic revista d'innovación educativa, vol. 2, p. 26-32, 2009.
- Scotti, Emanuele, Sica, Rosario (2007). *Community management. Processi informali, social networking e tecnologie Web 2.0 per la gestione della conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Apogeo.
- Turkle, Sherry. (1999). *Fronteiras do real e do virtual*. Entrevista concedida a Federico Casalegno. In: *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, nº 11, dezembro.
- Veen, Wim, Vrakking, Ben (2006). *Homo Zappiens. Growing up in a digital Age*. London: Network Continuum Education.

Wenger, Etienne (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Wenger, Etienne, McDermott, R., Snyder, W. (2007). *Coltivare comunità di pratica*, Milano: Guerini e Associati.

Wenger, Etienne (2010). *Communities of Practice; a brief introduction*. In: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>.

2.1.6.

Título:

Processo de formação continuada em rede para docentes ingressantes na educação superior

Autor/a (es/as):

Nunes, Janilse Fernandes [Centro Universitário Franciscano – UNIFRA (Brasil)]

Corte, Marilene Gabriel Dalla [Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (Brasil)]

Isaia, Sílvia Maria de Aguiar [Centro Universitário Franciscano – UNIFRA (Brasil)]

Resumo:

A formação do professor universitário acontece ao longo da trajetória profissional, porém ao ingressar na docência ele vem com uma formação inicial específica sobre determinada área e uma história de vida. Nessa perspectiva percebe-se a relevância de oportunizar aos professores ingressantes na Educação Superior uma formação específica sobre a pedagogia universitária, tendo por base a formação continuada b-learning. Esse estudo é baseado em um programa de formação, para professores principiantes na Educação Superior, intitulado “Programa Saberes”. É um programa que visa proporcionar a formação continuada por meio do ambiente virtual de aprendizagem, sobre as diferentes dimensões que constituem a profissão docente, para os professores principiantes em uma instituição confessional no interior do Rio Grande do Sul. O Programa Saberes, está instituído a uma década e está alicerçado em uma proposta de formação docente como espaço formativo permanente institucional que trata da concepção teórico-práticas para a docência na educação superior. O exercício da docência na atualidade, imersa na sociedade em rede, requer do professor habilidades que possibilitem interagir, dialogar, refletir, sistematizar por meio das tecnologias digitais, pois de acordo com Moraes (1997) o ambiente virtual de aprendizagem privilegia a circulação de informação, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da compreensão e a consciência da sabedoria individual e coletiva. Nesse sentido, a formação continuada do professor universitário pode ser proposta em rede, necessitando para tanto ser dinâmica, flexível e construída em rede, com

possibilidades interdisciplinares que surgem da necessidade do conhecimento estar interligado e relacionado com o contexto. A rede se configura pelas interações que seriam as conexões entre os diferentes saberes e fazeres docentes. Esses encontros tecem a rede e propiciam ao professor ingressante, juntamente com o mais experiente, a possibilidade de fazer relações com o que ele já vivenciou, a fim de [re]significar sua ação docente.

A inserção na carreira universitária promove nos profissionais de diferentes áreas uma série de desafios em função da necessidade de: fazer o entrelaçamento entre os saberes específicos e os saberes-fazeres acerca da prática docente universitária; dar conta de inúmeras disciplinas para ministrar; interagir com turmas de muitos alunos; e adaptar-se aos espaços institucionais. Todos estes condicionantes desencadeiam um processo de adaptação a múltiplos fatores.

Para García (1999), o período de iniciação à docência representa um ritual que permite a inserção na cultura docente do professor principiante com os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão e a integração com a instituição. Frente a essa realidade, percebe-se a necessidade de proporcionar a formação continuada no âmbito da educação superior, pois esta se constitui como um mecanismo essencial ao desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, instiga que o professor reflita sobre o início da sua trajetória docente.

Nesse sentido, o Programa Saberes constitui-se em um espaço formativo para os professores recém-contratados no Centro Universitário Franciscano, localizado no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, e, cujo o endereço eletrônico é: www.unifra.br. Por meio do Programa Saberes, acontece a formação em serviço, que é constituída pelo compartilhamento de saberes entre professores formadores com experiência na educação superior e os professores participantes recém-contratados pela Instituição. A formação em serviço é definida por Cunha e Isaia (2006, p. 354), como um “tipo de formação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço de trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares”.

Entende-se que essa formação é necessária em função de que “a docência universitária é uma atividade complexa que requer uma multiplicidade de saberes, considera-se importante promover formação para este exercício docente e urgente realizar investigações que se debrucem sobre a sua natureza e carácter” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 27-28). Ainda, García (2002) enfatiza que não podemos esperar que a formação profissional inicial dê conta de toda a trajetória profissional, pelo contrário, as transformações profissionais requerem uma atitude de permanente aprendizagem.

Por isso, as atividades no âmbito do Programa Saberes acontecem por meio de interlocuções sobre metodologia do ensino superior ancoradas nos saberes da docência, assim como o entendimento do sentido do que é viver e conviver no exercício da profissão docente em um Centro Universitário.

Para García (2009), a formação continuada para o professor ingressante deve fomentar e impulsionar a indagação, a inovação, a reflexão e o crescimento pessoal e profissional.

De acordo com a contribuição de García (2009), as temáticas desenvolvidas no Programa Saberes são emergentes à formação de professores da educação superior, tendo como eixos norteadores a atuação docente e o desenvolvimento profissional. Para Imbernón (2006, p. 55), “a formação deve se apoiar em reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes”.

Essas temáticas são necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores que estão no início da sua trajetória profissional. Conforme Bolívar (2002, p. 86), “desenvolvimento profissional é o conjunto de atividades, processos ou medidas destinadas a aprimorar a capacidade profissional e pessoal dos professores e professoras”, ou seja, o desenvolvimento profissional está muito vinculado a pró-atividade do professor, sendo ele o protagonista de sua trajetória profissional, nas diferentes dimensões, podendo resultar em saberes para a aprendizagem da docência.

Corroborando com estes posicionamentos, Bolzan e Isaia (2009) reafirmam que o processo de construção da docência é marcado por diferentes movimentos construtivos dos professores universitários que dependem da interação dos processos formativos, da própria aprendizagem da docência que os acompanha ao longo de toda a carreira e de uma pedagogia própria a esse nível de ensino.

Os docentes ingressantes na carreira acadêmica que possuem, na sua trajetória formativa, a formação em Licenciatura têm um diferencial em relação à atuação na sala de aula, em função de que foram preparados para o exercício da docência, porém não para a docência do ensino superior.

Já os dentistas, advogados, engenheiros, arquitetos entre outros, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. Portanto, aprendem a ser professores na sua atuação docente, muitas vezes, influenciados pelas representações de seus antigos professores. Embora, atualmente, muitos cursos de Mestrado e Doutorado integrem, no seu rol de disciplinas, a de Metodologia da Educação Superior e exijam também a participação na Docência Orientada, ainda fica uma lacuna formativa. Nesta direção, Morosini (2001, p. 11) questiona a formação oferecida

Quem é o docente universitário? [...] Se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou stricto sensu.

A partir da reflexão sobre como se constitui o docente universitário, entende-se que a formação continuada para receber professores ingressantes é necessária. Porém, essa formação precisa estar baseada em elementos constitutivos do desenvolvimento profissional docente e dos saberes e fazeres, referentes à docência universitária, necessitando de continuidade ao longo da sua trajetória profissional. Segundo Tardif (2000, p. 13-14), “à noção de “saber” tem um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

García (2009) destaca que a formação docente é o pilar básico do próprio desenvolvimento profissional e necessita fomentar a reflexão e a investigação sobre a prática docente, problematizar o processo de transformação do ser professor no sentido de uma reconstrução do conhecimento sobre ensinar, bem como suas implicações na transformação da identidade profissional. Por fim, para o autor, é necessário reconhecer que a formação inicial é incompleta, que acontece em um processo formativo mais longo e integrado em uma perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo.

A concepção da Educação Permanente obriga-nos a construir os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2007, p. 9).

Nóvoa (1992, p. 25) complementa que “a formação não se constrói por acumulação de (cursos de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal.”

Por isso, a reflexão deve também ser sobre a ação docente, mesmo que ainda no início, vinculada à formação continuada, imbricada nas demandas dos saberes docentes. Assim, a formação continuada do professor universitário, aponta para a valorização dos processos de produção do saber docente.

Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um imbricado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber- saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente (ISAIA; BOLZAN, 2007, p. 183).

Portanto, o processo formativo deve ser vivenciado e constituído pelo professor por meio de discussões, reflexões e análise da docência universitária, para que ele possa estabelecer as relações entre o cotidiano da sala de aula universitária, entrelaçando com a sua área de conhecimento. Esse processo formativo diante desse pressuposto não pode ser estanque, somente nos encontros presenciais, precisa ser dinâmico, interativo, compartilhado e em rede.

Conforme Bolzan e Isaia (2006, p. 249), “é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor”. Por isso, compreende-se a necessidade de o processo formativo ser em rede, utilizando as tecnologias digitais, pois, diante da sociedade em rede, a interação entre as pessoas, a forma de como se relacionam, aprendem e se comunicam estão transformando as formas de aprender.

Frente a essa realidade, o professor principiante precisa se apropriar da cultura docente imersa na lógica da sociedade em rede, do aprender compartilhado, do interagir com várias pessoas, do reunir-se também em uma comunidade virtual para debater sobre temáticas afins. Para García (2002), o período de inserção profissional no ensino é um ritual que permite entrelaçar a cultura docente do professor principiante, com os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão. Assim, a integração da cultura na identidade do professor acontece pela adaptação dos professores principiantes em torno do social em interação com a atividade docente.

Na sociedade em rede, o acesso à informação e à comunicação se amplia de maneira significativa a ponto de as relações pessoais e profissionais tornarem-se mais dinâmicas, interativas e de rápido acesso. Schlemmer (2005, p. 2) considera que “na Sociedade em Rede as pessoas passam a se conectar pelas TICs, os espaços se transformam, se interconectam, se sobrepõem; os tempos não são mais lineares e as hierarquias se dissipam”.

Possivelmente, o desenvolvimento profissional docente será (re)significado se os professores estiverem comprometidos e preparados para interagirem com os demais professores em formação, em um processo de colaboração, mediado pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse sentido, a formação continuada do professor universitário pode ser proposta em rede, necessitando para tanto ser dinâmica e flexível, construída em rede, com possibilidades interdisciplinares, que surge da necessidade do conhecimento estar interligado e relacionado com o contexto.

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual a curva se entrecorta. [...] Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede. Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (CASTELLS, 1999, p. 566).

A partir desse contexto, pretende-se configurar a rede no âmbito do Programa Saberes pelas interações, que seriam as conexões entre os diferentes saberes. Esses encontros tecem a rede e propiciam ao professor ingressante, juntamente com o mais experiente, a possibilidade de fazer relações com o que ele já vivenciou, a fim de [re]significar a sua vivência. As conexões são as relações interdisciplinares, no que se refere aos diferentes saberes que podem ser relacionados entre si e que no processo de aprendizagem são [re]significados e ampliados.

Para García (2002), as tecnologias permitem configurar espaços de formação e aprendizagem mais abertos e flexíveis, possibilitando uma interação em que os participantes podem adaptar um papel ativo em relação ao ritmo e nível de trabalho.

Nesse sentido, a formação continuada proposta em rede exige uma dinâmica curricular flexível, com saberes interconectados e que propiciem proposições interdisciplinares. Essa concepção de proposta formativa surge, então, da necessidade do conhecimento estar interligado e relacionado com o contexto.

Não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos docentes envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu consequente processo de aprendizagem compartilhada, possibilitando a construção paulatina da professoralidade no imbricamento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de ser professor do ensino superior a partir de um conjunto de políticas educativas pensadas para esse nível de ensino (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 499).

Por isso, é necessário re[significar] o processo formativo dos professores universitários, ofertando essa formação continuada **que desenvolve, além das atividades presenciais, também aquelas por meio do ambiente virtual de aprendizagem da Instituição. Assim, ao longo do semestre, ocorre encaminhamento de leituras complementares e discussões no fórum mediadas pelos professores da equipe do Programa Saberes, bem como os registros nos diários que estão no ambiente virtual de aprendizagem sobre suas dificuldades, percepções e inquietações acerca do cotidiano da sala de aula.**

De que forma, então, podemos utilizar, no processo de formação docente, o Ambiente Virtual de Aprendizagem de maneira que possa impactar a prática docente na sociedade em rede?

Diante dessa reflexão pensa-se que se deve avançar de “Programa Saberes” para “Rede de Saberes”, pois se entende que a formação docente em rede, na educação superior, deve ser constituída de forma compartilhada entre os professores principiantes e os experientes. Tal possibilidade permite uma troca de experiências sobre a prática docente universitária e sobre as discussões acerca das dúvidas que podem fazer com que o professor mais experiente repense na sua prática. Diante disso, cria-se, assim, uma aprendizagem coletiva que consequentemente irá qualificar o processo formativo.

Conforme Isaia, Bolzan e Maciel (2010), os professores iniciantes são desafiados a aprender e interagir no ingresso da carreira docente, internalizando os modelos, as normas, os valores, as condutas pedagógicas, que caracterizam a cultura docente e acadêmica na qual deverão se integrar.

O professor no início da carreira, muitas vezes, se reporta às suas experiências formativas de quando era aluno, porém é necessário propiciar uma reflexão sobre a área específica de atuação e as diferentes dimensões do docente que ensina uma profissão. De acordo com Bolzan e Isaia (2006), existem duas dimensões, a primeira indica que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário, porque deve envolver a interação com a comunidade, como um todo; a segunda dimensão é o processo de internalização das experiências vividas nos contatos externos, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas. Não se trata de reproduzir, mas fundamentalmente reconstruir um conhecimento alicerçado no que foi experienciado.

No entanto, para isso efetivamente acontecer, o professor precisa estar disposto a envolver-se nesse processo. Pois, conforme Isaia e Bolzan (2007, p. 183), “o processo formativo e, consequentemente, o desenvolvimento profissional pressupõe um componente de autoignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formação e sua decorrente profissionalização”.

Assim, a postura do professor ingressante na educação superior, em formação continuada deve se configurar pelo protagonismo na construção do seu conhecimento e na interação com os demais participantes.

Por isso o professor universitário precisa interagir no processo formativo como protagonista da sua aprendizagem, para fins de refletir sobre sua prática docente fazendo o entrelaçamento entre o conhecimento específico à pedagogia universitária. Para que isso aconteça é preciso propiciar

na formação um espaço de diálogo, interação e de estudo, mediados pela tecnologia digital, criando uma comunidade virtual, para fins de estabelecer diálogos interdisciplinares que qualificam a ação docente de forma efetiva.

Assim o processo formativo no contexto da Educação Superior se faz necessário em função de, pois entende-se que a docência universitária é uma atividade desafiadora e complexa. Assim percebe-se a necessidade de instituir um programa de formação continuada para os professores ingressantes na universidade, possibilitando a troca de experiências entre os docentes e apropriação da aprendizagem acerca da docência.

Instituir um programa de formação continuada não somente presencial, mas também em meio virtual, possibilita aos integrantes que interajam em diferentes momentos e espaços, fazendo com que o professor tenha condições de fazer a autorreflexão sobre a apropriação de conhecimentos/saberes e fazeres em um processo multifacetado, que envolve questões administrativas, pedagógicas, políticas.

O desafio nessa formação é fazer o entrelaçamento entre o conhecimento específico do professor, próprio de sua área de atuação e a pedagogia universitária, no processo formativo em rede, onde todos os professores ingressantes participem, compartilhem experiências e se reconheçam como protagonistas da construção da docência universitária.

Considerações Finais

Compreendemos ser importante que os professores possam, por meio dos processos de formação continuada veiculados institucionalmente, compartilhar e socializar saberes e fazeres que são significativos à construção de sua profissionalidade.

É importante destacar que tanto a IES, quanto os seus professores, necessitam desenvolver a reflexão e a criticidade, no intuito de estar conjuntamente contribuindo para a [re]significação dos processos formativos na graduação e pós-graduação.

Refletir sobre a prática pedagógica docente é adquirir consciência desse ato como essencial. Não basta o saber-fazer, é necessário relacioná-lo com os conhecimentos locais e globais das instituições de atuação profissional, isto é, relacioná-los com a realidade da comunidade e com a realidade mais ampla. Nesta perspectiva, a prática docente crítica e reflexiva envolve, no Programa Saberes, um movimento dialético e dinâmico entre o fazer e sobre o fazer e, desse modo, é necessário que o professor reflita compartilhadamente sobre suas mediações pedagógicas com seus pares para que aprofunde mais seus conhecimentos, inter-relacionando teoria e prática.

Esse processo deve ser instigado desde a formação inicial e permanecer ativo durante o processo de formação continuada. Reforçando-se a cada dia com uma nova e reformulada prática, provoca um verdadeiro trabalho de análise com muita responsabilidade. Para tanto, a reflexão dos saberes e fazeres no exercício da docência tem permitido a [re]construção dos processos formativos na educação superior, possibilitando o crescimento pessoal e profissional do professor, já que instiga-o a buscar novas formas de pensar e agir a partir das diversas situações vivenciadas no ambiente universitário.

Conclui-se que o professor precisa reconhecer as singularidades das situações, saber conviver com as incertezas e com os conflitos de valores, no sentido de buscar novas compreensões para a sua ação docente. Portanto, o processo de reflexão no exercício da docência envolve diferentes conhecimentos e interlocuções com as muitas dimensões da profissão docente, os quais favorecem a [re]significação do que é ser professor no decorrer da sua ação.

A reflexão sobre a ação é o processo de reflexão [re]construído pelo professor a partir de seu envolvimento, observação, descrição e análise dos fatos no Programa Saberes, certamente, tem contribuído para a reflexão na ação como a reflexão sobre e para a ação; são distintos, mas ao mesmo tempo se completam na qualidade reflexiva do professor. O movimento contínuo entre o fazer e o compreender, que se estabelece na prática pedagógica, marca a possibilidade de aproximação simultânea entre a reflexão sobre a ação e na ação. Logo, é importante que o professor reflita acerca da sua prática junto com os seus colegas em momentos de formação e autoformação que tratem das suas atividades profissionais, interesses e necessidades.

Referências

- BOLIVAR, Antonio(2002). *Profissão professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. São Paulo: EDUSC.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas (2009). *Formação de Professores: Construindo e compartilhando conhecimento*. Porto Alegre: Mediação.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvian (2006). *Aprendizagem docente na educação superior: Construções tessituras da professoralidade*. Revista Educação, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501.
- CASTELLS, Manuel (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.) (2009). *Trajetórias da docência: Articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor*. IN: ISAIA, Silvia, BOLZAN, Doris (Orgs.) (2009). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 121-143.

- CUNHA, Maria Isabel e ISAIA, Silvia (Org.) (2006). *Professor da Educação Superior*. IN: MOROSINI, Marília (Org) (2006). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário Vol. 2.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. Revista iberoamericana de educación, n.19 jan/abr. Acesso em: Out. 2011. Disponível em: www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a03.htm.
- _____ (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Acessado em: Out, 2011. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>.
- _____. (Org.) (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docência*. Barcelona: Octaedro.
- IMBÉRNON, F. (2006). *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez.
- ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. (2007). *Aprendizagem docente no ensino superior: Construções a partir de uma rede de interações*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., Anais. São Leopoldo: UNISINOS.
- ISAIA, S. M. A. ; MACIEL, A. M. R. ; BOLZAN, Doris Pires Vargas (2010). *Educação Superior: A entrada na docência universitária*. ISSN 21758484. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd Nacional, Caxambu. Reunião Anual da ANPEd Nacional: Educação no Brasil: o balanço de uma Década. Rio de Janeiro : Clon Carioca Serv. de Multimpídia Ltda, v. 1. p. 1-15.
- ISAIA, Silvia (2010). *Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: Um estudo comparativo sobre trajetórias docentes*. RELATÓRIO DE PESQUISA CNPq - PQ - 2006 (processo nº 309235/2006-5).
- LEITE, Carlinda, RAMOS, Kátia (2007). *Formação para o exercício da docência universitária: Caminhos delineados na universidade do Porto*. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária, Porto Alegre: Papyrus, p. 27- 42.
- MOROSINI, Marília da Costa (Org.) (2001). *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora.
- NÓVOA, Antonio (1992). Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote. (Coleção Temas de Educação, 39).

- _____(2007). Conferência: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida*. Universidade de Lisboa, Portugal.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa C. (2002). *Docência no ensino superior*. Volume I. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez.
- SCHLEMMER, Eliane (2005). *Ambiente virtual de aprendizagem (AVA): Uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem*. In: Carla Beatris Valentini; Eliana Maria do Sacramento Soares. (Org.). *Aprendizagem em ambientes virtuais: Compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Editora da UCS - EDUCS, p. 135-159.
- TARDIF, Maurice (2000). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação. Nº 13. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acessado em: out, 2011.

3

**O lugar da investigação no
ensino-aprendizagem**

**El papel de la investigación en la
enseñanza y el aprendizaje**

3.1.

Título:

Lugares da investigação na pedagogia universitária: (Im)possibilidades e linhas de acção futura

Autor/a (es/as):

Coodenador/a: Vieira, Flávia [Universidade do Minho, Portugal]

Resumo:

A relação entre investigação e pedagogia no ensino superior tem sido concebida de diversos modos. Embora a revisão de estudos neste domínio revele que essa relação pode ser negativa ou nula, evidencia também diferentes formas de a explorar (Light, 2008; MacDonell, 2006; Mann, 2008; Zaman, 2004). O presente simpósio equaciona as seguintes: investigar a pedagogia de um ponto de vista exterior com vista à produção de conhecimento profissional relevante (“*research on teaching*”); basear o ensino na investigação educacional de modo a elevar a sua qualidade (“*research-led teaching*”); envolver os estudantes na investigação como ferramenta de construção de conhecimento e integração em comunidades científicas e profissionais (“*inquiry-based learning*”); investigar a pedagogia que se pratica com vista à compreensão e reconfiguração de práticas, ou seja, ensinar investigando (“*scholarship of teaching and learning*”). Estes modos de relação entre investigação e ensino podem funcionar de forma isolada ou complementar, embora apenas o último implique necessariamente que o professor se torne investigador da sua própria acção, individualmente ou em comunidades de prática, sendo também aquele que encontra maiores dificuldades de aceitação e implementação no meio académico (v. Boshier, 2009; Brew, 2010; Shulman, 2004).

Tomando como problemática central *a integração da investigação no trabalho pedagógico*, o simpósio equaciona um conjunto de questões a partir das experiências dos participantes:

Que tipo de relação se pode estabelecer entre investigação e pedagogia?

Que contributos traz a investigação à pedagogia e ao desenvolvimento do professor e do estudante?

Que tipo de conhecimento se produz, quem o produz e ao serviço de quê?

Como se (re)configura o papel dos atores pedagógicos?

Até que ponto se inovam modos de ensino, aprendizagem, investigação e desenvolvimento profissional?

Em que medida se contribui para reprodução ou a transformação das culturas instituídas?

Que desafios, riscos e constrangimentos são enfrentados?

Que linhas de acção desenvolver para expandir e visibilizar modos de integração da investigação na pedagogia?

As experiências que integram o simpósio, desenvolvidas pelos autores em Portugal, Espanha e Brasil, em contextos institucionais e formativos diferenciados, buscam construir espaços de integração da investigação no trabalho pedagógico, discutindo os contornos dessa integração à luz das questões acima colocadas. Ilustram diversos modos de intervenção, com incidência principal na construção de comunidades multidisciplinares para o estudo e transformação da pedagogia (F. Vieira, J. L. Silva & J. Almeida; F. I. Ferreira & M. A. Flores) e na construção de pedagogias de formação através da investigação e problematização da experiência (S. R. Soares; L. Oliveira; D. Ribeiro; M. J. Raya & F. Vieira)¹.

Com base nas *(im)possibilidades* percebidas e vivenciadas, deverão ser traçadas *linhas de ação futura* essencialmente assentes numa visão plural e integrada de diversas modalidades de exploração da relação entre investigação e pedagogia, conferindo-se à investigação um lugar mais visível na compreensão crítica e na transformação da ação pedagógica no ensino superior.

Referências bibliográficas

- Boshier, Roger (2009). Why is the scholarship of teaching and learning such a hard sell?. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 1-15.
- Brew, Angela (2010). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Light, Gregory (2003). Realizing academic development: A model for embedding research practice in the practice of teaching. In H. Egging & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 152-162). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- MacDonell, Claire (2006). The teaching-research relationship in higher education. *Level3* (4), Dublin Institute of Technology.
- Mann, Sarah (2003). Alternative perspectives on professional practice. In H. Egging & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 80-90). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Shulman, Lee (2004). *Teaching as community property – Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass (ed. por P. Hutchings).
- Zaman, Mohammad K. (2004). Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in higher education. Nottingham: Department for Education and Skills.

¹ Algumas das experiências não são publicadas nas presentes atas, tendo-se optado por manter aqui os respetivos resumos.

3.1.1.

Título:

História de um movimento de transformação da pedagogia: moral da história?

Autor/a (es/as):

Vieira, Flávia [Universidade do Minho, Portugal]

Silva, José Luís [Universidade do Minho, Portugal]

Almeida, Judite [Universidade do Minho, Portugal]

Resumo:

A transformação da pedagogia na universidade pode seguir diversos caminhos, uns mais superficiais e com impacto reduzido na gramática das instituições, usualmente baseados na renovação ad hoc de métodos de ensino, outros mais profundos, essencialmente assentes na articulação entre pedagogia, investigação e desenvolvimento profissional (v. Brew, 2010; Shulman, 2004a), neste caso configurando novos modos de trabalho pedagógico e de trabalho investigativo, em contra-corrente face a culturas onde a pedagogia, o desenvolvimento profissional e a investigação ocupam lugares distintos, e onde a investigação pedagógica é escassa, dispersa e pouco valorizada.

Nesta apresentação narra-se a história de um movimento de transformação da pedagogia que se inscreve na segunda abordagem e que envolveu uma comunidade multidisciplinar de docentes da Universidade do Minho na indagação crítica das suas práticas pedagógicas (Vieira, 2009a/b; Vieira, Silva & Almeida, 2010). Os docentes assumiram o papel de professores-investigadores e desenvolveram, avaliaram e disseminaram experiências de inovação pedagógica realizadas em contextos de ensino diversificados. A este movimento esteve associada a realização de estudos sobre a cultura institucional: conceções de pedagogia, natureza da inovação, representações da vida académica.

Evidenciaremos aspectos principais da trama da ação desenvolvida e do modo como ela se (des)articulou com a gramática institucional, procurando extrair algumas lições da experiência vivida. Não se tratando de uma fábula, a história que contamos apresenta alguns traços quase inverosímeis e produziu, tal como as fábulas, sabedoria moral: neste caso, acerca da pedagogia como atividade com propósitos éticos e políticos, e como espaço coletivo de investigação e de transformação, mas também acerca do modo como as regras dominantes podem instaurar clivagens entre o que se pretende e o que se consegue fazer, obrigando a uma resistência estratégica (ética e política) face ao que rouba sentido ao trabalho pedagógico.

Introdução

A transformação da pedagogia na universidade pode seguir diversos caminhos, uns mais superficiais e com impacto reduzido na gramática das instituições, usualmente baseados na renovação *ad hoc* de métodos de ensino, outros mais profundos, essencialmente assentes na articulação entre pedagogia, investigação e desenvolvimento profissional, neste caso configurando novos modos de trabalho pedagógico e de trabalho investigativo, em contracorrente face a culturas onde a pedagogia, o desenvolvimento profissional e a investigação ocupam lugares distintos, e onde a investigação pedagógica é escassa, dispersa e pouco valorizada (v. Brew, 2010; Shulman, 2004a; Vieira, 2010).

Neste texto narra-se a história de um movimento de transformação da pedagogia que se inscreve na segunda abordagem e que envolveu uma comunidade multidisciplinar de docentes da Universidade do Minho na indagação crítica das suas práticas pedagógicas (Vieira, 2009a/b/c; Vieira, Silva & Almeida, 2010). Os docentes assumiram o papel de professores-investigadores e desenvolveram, avaliaram e disseminaram experiências de inovação pedagógica realizadas em contextos de ensino diversificados. Este movimento, constituído por quatro projectos sequenciais que vieram a ser designados pela sigla TPU – Transformar a Pedagogia na Universidade – incluiu também a realização de estudos de sondagem sobre a cultura institucional, integrando dessa forma a investigação *no* ensino e a investigação *sobre o* ensino, embora a primeira tenha ocupado um lugar central.

Evidenciaremos aspectos principais da trama da ação desenvolvida e do modo como ela se (des)articulou com a gramática institucional, procurando extrair algumas lições da experiência vivida. Não se tratando de uma fábula, a história que contamos apresenta alguns traços quase inverosímeis e produziu, tal como as fábulas, sabedoria moral: neste caso, acerca da pedagogia como atividade com propósitos éticos e políticos, e como espaço coletivo de investigação e de transformação, mas também acerca do modo como as regras dominantes podem instaurar clivagens entre o que se pretende e o que se consegue fazer, obrigando a uma resistência estratégica (ética e política) face ao que rouba sentido ao trabalho pedagógico.

1. Mudar em profundidade

Uma abordagem profunda à mudança pedagógica implica um movimento de *indagação da pedagogia* que corresponde em larga medida ao que na literatura anglo-saxónica se tem designado como “scholarship of teaching and learning” (v. Boyer, 1990; Shulman 2004a). Esse movimento assume a necessidade de integrar as actividades de ensino, investigação e desenvolvimento profissional do professor e aposta num investimento na docência como imperativo moral e político no quadro da promoção de uma educação de orientação democrática

e emancipatória (Barnett, 1997; Barnett & Coate, 2005). Ao supôr a reconfiguração da profissionalidade docente e do estatuto do ensino, a indagação da pedagogia desenvolve-se em contracorrente face a lógicas estabelecidas e procura operar uma mudança cultural com impacto no modo de funcionamento das instituições. Por isso mesmo, enfrenta diversos obstáculos que afetam e ameaçam a sua legitimação e sustentabilidade. Vejamos, como exemplo, a história dos projetos TPU (Transformar a Pedagogia na Universidade), desenvolvidos na Universidade do Minho por equipas multidisciplinares entre 2000 e 2009, nos quais a investigação foi colocada ao serviço do ensino e do desenvolvimento profissional. Trata-se de uma longa história, da qual seleccionámos alguns aspectos significativos da trama de ação desenvolvida.

2. Um movimento de transformação da pedagogia

2.1 O início

Em 2000, quase não se falava em pedagogia universitária no nosso país, e muito menos ela era objeto de investigação. A nossa universidade não era exceção, mas a oportunidade de mudar esse estado de coisas surgiu com um desafio lançado pela direção do Centro de Investigação em Educação (CIED) do Instituto de Educação através da abertura de um concurso interno para projectos sobre pedagogia universitária. Houve um conjunto de sete docentes de diferentes departamentos que agarrou o desafio e apresentou o único projeto a concurso: *Conceções de pedagogia universitária – Um estudo na Universidade do Minho* (Vieira et al., 2002). Este projeto, com a duração de um ano, implicou a criação de um referencial éticoconceitual para a ação pedagógica através da definição de um conjunto de oito princípios pedagógicos com potencial transformador: Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodireção e Criatividade/ Inovação. Com base nestes princípios, foi elaborado um questionário para docentes e estudantes da instituição, o qual incidia em conceções da pedagogia idealizada vs. vivenciada e em potenciais constrangimentos da ação pedagógica. A sondagem realizada permitiu perceber a existência de duas gramáticas pedagógicas: uma que traduzia a experiência dos sujeitos e sinalizava práticas institucionais dominantes, e outra que, distanciando-se da primeira, revelava aspirações a uma pedagogia mais emancipatória, em consonância com os princípios pedagógicos definidos. O estudo permitiu, ainda, identificar constrangimentos à aproximação entre essas duas gramáticas, entre os quais assumiam destaque os de natureza institucional, como a falta de incentivos à inovação e a falta de reconhecimento do valor do ensino na universidade.

Com este estudo, concluíamos o primeiro de vários passos entretanto empreendidos no sentido de conhecer o “mapa ideológico” da instituição (Freire & Shor, 1986) e traçar planos de intervenção localmente relevantes, mas também subversivos face a uma cultura instituída onde

se adivinhavam desejos de mudança. Tomando a metáfora de Shulman (2004b), fomos transformando em “descobridores de caminhos”, protagonizando ações que recusavam uma cultura de desvalorização sistemática da pedagogia e da profissionalidade docente e que reclamavam a necessidade de articular investigação, ensino e desenvolvimento profissional.

2.2 A institucionalização

Em meados de 2004, e após a realização dos dois primeiros projetos sobre pedagogia universitária (Vieira et al. 2002; Vieira et al. 2004), surgiu a oportunidade de formalizar, no Centro, uma linha de investigação sobre ensino superior – *Ensino Superior: Imagens e Práticas*. Essa linha, para além dos projetos TPU, integrava também projetos no âmbito da formação de professores e viria a integrar projetos relacionados com a avaliação da inovação, a identificação de necessidades formativas dos docentes e as suas representações da vida académica, entre outros. O Grupo de Investigação (GI) então constituído incluía, para além de investigadores de diferentes departamentos do Instituto de Educação, outros investigadores de outras escolas da universidade e professores dos ensinos básico e secundário, que tinham o estatuto de colaboradores e cujo número se foi expandindo ao longo do tempo.

A missão e o objeto de investigação do GI foram definidos da seguinte forma²:

“A missão do GI é valorizar, apoiar e promover a investigação do ensino superior, favorecendo a constituição de uma comunidade multidisciplinar para o estudo das suas problemáticas, com recurso a quadros conceptuais e metodológicos diversos.

Destacam-se dois objectos principais de estudo – imagens e práticas –, procurando indagar e compreender o sentido ideológico de ambos e também os seus modos de (des)articulação. O objecto “imagens” inclui todas as formas de representação individual e colectiva acerca de dimensões do ensino superior, construídas com base em (e reveladoras de) teorias, interesses, percepções, convicções, crenças, valores, sentimentos e atitudes dos sujeitos. O objecto “práticas” integra todas as formas de acção individual e colectiva que corporizam essas mesmas dimensões, sobretudo as acções de natureza pedagógica/ formativa, construídas em estreita relação com as imagens dos sujeitos (reproduzindo-as ou transformando-as), mas também com as forças históricas e estruturais em presença nos contextos de intervenção (perpetuando-as ou subvertendo-as).”

² Neste como noutros casos onde se recorre a fontes anteriores a 2012, optou-se por manter a grafia original e não aplicar o acordo ortográfico.

Quanto às finalidades do GI, eram:

Interrogar e transformar formas de trabalho académico dominantes: disciplinarização do conhecimento e da investigação; divórcio entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional; divórcio entre universidade e contextos profissionais.

Desenvolver o conhecimento dos contextos institucionais, a investigação pedagógica, a constituição de comunidades de prática e a relação universidade-contextos de trabalho.

Valorizar, promover e apoiar a investigação multidisciplinar do ensino superior.

Produzir e disseminar conhecimento sobre imagens e práticas do ensino superior.

No âmbito da indagação da pedagogia, viríamos a realizar um segundo estudo de sondagem, também na Universidade do Minho, sobre a natureza das práticas de inovação em curso numa fase inicial da implantação da reforma de Bolonha (Alves, Vieira & van-Hattum, 2005), que mostrava que a inovação era uma realidade emergente e fragmentada, essencialmente individual, disciplinar, pouco apoiada e raramente disseminada. Paralelamente aos projetos TPU, um estudo mais recente incidente em representações dos professores sobre a sua vida académica viria a confirmar que o ensino ocupa um lugar secundário na gramática institucional dominante tal como ela é percebida pelos docentes, em contraponto com as suas aspirações e visões ideais (Vieira et al., 2012).

Simultaneamente a estes estudos de natureza descritiva, encetámos a partir de 2002 uma viagem de exploração das nossas próprias práticas, assumindo o papel de professores-investigadores e alargando a equipa a muitos outros docentes de diversas áreas disciplinares da nossa instituição, que a nós se foram juntado ao longo do tempo numa comunidade de prática, onde a colaboração e o diálogo interdisciplinar foram ganhando força. A par do desenho, desenvolvimento, avaliação, divulgação e publicação de experiências realizadas em sala de aula, realizámos seminários de reflexão pedagógica no seio da equipa e desenvolvemos diversas formas de trabalho colegial, com destaque para a colaboração e a observação interpares, a partilha de experiências e a preparação de apresentações e publicações conjuntas (v., por exemplo, as narrativas profissionais publicadas em 2005 num número temático sobre pedagogia universitária da revista *Currículo Sem Fronteiras*³ – vol. 5, nº 1– e na coletânea organizada por Vieira, 2009c). Também organizámos seminários e congressos sobre o ensino superior, relativamente escassos no nosso país, que permitiram o intercâmbio de perspetivas e experiências com colegas de outras instituições nacionais e estrangeiras.

³ <http://www.curriculo semfronteiras.org>

Com a criação do GI em 2004, estava lançada a primeira pedra para a institucionalização da investigação do ensino superior no Instituto de Educação, o que era uma conquista importante num cenário local e nacional em que o ensino superior era ainda muito pouco investigado, sobretudo no respeitante às questões pedagógicas. Não se tratava, porém, de uma pedra solidamente assente no chão. Era antes uma pedra lançada contra a corrente de um rio de águas tumultuosas.

2.3 Navegando em contracorrente

No nosso contexto, a indagação da pedagogia implicava contrariar circunstâncias culturais que constituíam adversidades a enfrentar, denunciar e, na medida do possível, superar. Essas circunstâncias ameaçavam não só a legitimidade e a sustentabilidade dos projetos TPU, mas também do próprio GI, na medida em que este se afastava de lógicas dominantes. De entre elas destacaríamos o divórcio entre investigação, ensino e desenvolvimento profissional (cf. Teichler, 2000), o primado da investigação disciplinar e a territorialização das áreas de conhecimento e de investigação (Poole, 2009), o predomínio de uma cultura de isolamento e individualismo profissional fomentada por uma lógica de competição e uma forte hierarquização das relações de poder, e ainda o crescimento de políticas e práticas de avaliação da qualidade como “contabilidade” (Readings, 2003), centradas na produção de artigos, na internacionalização e na captação de fundos, desvalorizando a relevância local da investigação e relegando para plano secundário qualquer associação da investigação ao ensino e ao desenvolvimento profissional, tradicionalmente vistos como atividades menores no meio académico. O trabalho por nós desenvolvido, embora relevante e com resultados visíveis, não se articulava facilmente com as gramáticas dominantes, as quais tendiam a estrangular a visibilidade e o reconhecimento desse trabalho, cuja sustentabilidade se foi tornando cada vez mais difícil.

O valor de movimentos que visam uma transformação profunda da pedagogia na universidade não pode ser apreciado independentemente das circunstâncias específicas em que esses movimentos ocorrem. Essa apreciação terá de se centrar na sua relevância situacional, tendo em conta, pelo menos, quatro factores contextuais (v. Vieira, 2009 a/b):

Cultura(s) dominante(s) da academia – valor como *subversão/ inovação cultural*

História profissional do professor – valor como *transformação profissional do professor*

Avanço da profissão – valor como *contributo (teórico e prático) para a melhoria da profissão*

Aceitação pelos pares – valor como *reconhecimento institucional*

Assim, o valor da indagação da pedagogia variará conforme ocorra em contextos adversos ou favoráveis ao seu desenvolvimento, como se sugere no Quadro 1.

Quadro 1 – Relevância situacional da indagação da pedagogia

	<i>Contextos Adversos</i>	<i>Contextos Favoráveis</i>
<i>Subversão/ Inovação Cultural</i>	Sim	Não
<i>Transformação Profissional</i>	Sim	Sobretudo para Iniciantes
<i>Avanço da Profissão</i>	Difícilmente	Sim
<i>Reconhecimento Institucional</i>	Difícilmente	Sim

Considerando que nos encontramos num contexto bastante adverso, o nosso trabalho situar-se-á tendencialmente na primeira coluna, ou seja, os seus maiores ganhos reportam-se à subversão/ inovação cultural e à transformação profissional dos professores, sendo que os seus contributos para o avanço na profissão, assim como a sua aceitação pelos pares, se tornam mais difíceis de conseguir. Significa isso que este trabalho é inútil ou que implica que nos tornemos “descobridores de caminhos sem sucesso” (cf. Shulman, 2004a)? Talvez sim por referência aos padrões convencionais do que significa ter sucesso na academia, mas certamente que não se valorizarmos a exploração de gramáticas pedagógicas que melhor respondam às aspirações profissionais de muitos de nós e ao imperativo ético e político de lutar por uma educação de qualidade nas universidades. Em todo o caso, a sobrevivência deste tipo de trabalho em contextos adversos é seguramente difícil. No nosso caso, acabou mesmo por se tornar impossível nos moldes em que se desenvolvia.

2.4 A extinção

O GI em que os projectos TPU se integraram foi extinto em meados de 2011. Na sequência de uma visita do Conselho de Acompanhamento do Centro⁴, durante a qual os seus membros reuniram com a direção do Centro e os coordenadores dos GI, os quais fizeram uma

⁴ Conselho constituído em 2010 pela Comissão Diretiva do Centro e composto por um grupo de especialistas da Educação, nacionais e estrangeiros.

apresentação sumária do trabalho desenvolvido, o referido Conselho produziu o seguinte parecer sobre este GI⁵:

“The research group Higher Education: Images and Practices should be seen as a professional development group, not a research group, and its members should be invited to apply to join other research groups.” (Excerto das Recomendações do Conselho de Acompanhamento, 25 de março de 2011)

A ameaça da extinção pairava no ar há muito tempo, motivada pelas circunstâncias culturais acima referidas e por fatores internos de funcionamento do Centro, e agravada pelo pânico instalado face à última avaliação externa da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia)⁶, realizada em 2007, na qual o Centro baixara a sua classificação de Muito Bom para Bom, o que foi conduzindo a medidas cada vez mais penalizadoras de tudo o que parecesse contrariar as lógicas dessa avaliação. Em 2007, a FCT recomendara a fusão de vários Grupos, mas essa recomendação não havia sido aceite pelos coordenadores dos GI, que alegavam razões principalmente relacionadas com a preservação da sua identidade. No nosso caso, contudo, a consciência crescente das forças internas e externas de estrangulamento do nosso trabalho haviam-nos levado a propor a nossa integração num outro GI do qual faziam parte alguns dos membros da equipa, mas essa proposta, efetuada em 2010 e repetida no início de 2011, não havia sido consensual nesse GI.

Importa salientar que, apesar das adversidades, o nível de produtividade do GI não era problemático no momento em foi extinto, nem esse argumento foi usado para a sua extinção. Segundo os cálculos apresentados pela direcção do Centro no início de 2011, no ano de 2010 o seu rácio de produção foi de 8 produtos por investigador efetivo, variando os rácios dos oito GI entre 3 e 15 e estando este GI posicionado em quarto lugar. Quando às publicações dos membros efetivos do Grupo e considerando o período de 2007 a 2010, ainda segundo cálculos apresentados pela direcção do Centro, o GI tinha apresentado cerca de 120 publicações, das quais 9 artigos em revistas nacionais e 17 artigos em revistas internacionais, 5 livros no país e 2 livros no estrangeiro, e 18 capítulos de livro no estrangeiro.

⁵ O documento produzido pelo Conselho de Acompanhamento, com a extensão de uma página, apresentava um conjunto de nove recomendações, relativas ao Centro e aos GI. Para além da recomendação de extinção deste GI foi também recomendada a extinção de um outro GI por ter “pouco potencial enquanto grupo de investigação”.

⁶ Entidade governamental diretamente responsável pela avaliação e financiamento dos Centros de Investigação.

Sem entrarmos aqui em pormenores sobre as condições de produção do parecer do Conselho de Acompanhamento, acerca do qual não foi dada qualquer explicação adicional apesar de ter sido solicitada, salientaremos apenas um facto que parece inverosímil, mas que é verdadeiro:

Num Instituto de Educação... num Centro de Investigação em Educação que, perante a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, representa uma Unidade de Investigação & Desenvolvimento... e ainda num Conselho de Acompanhamento composto por especialistas nacionais e estrangeiros de Educação... não se reconheceu legitimidade a um trabalho que procurava aliar investigação, ensino e desenvolvimento profissional, estreitar a relação da academia com os contextos profissionais na construção de conhecimento educacional, contribuir para um maior diálogo interdisciplinar, e construir conhecimento crítico sobre o ensino superior em geral e sobre a pedagogia em particular. E o que é talvez ainda pior, não se reconheceu que os problemas de sustentabilidade inerentes a esse trabalho e assumidos pela equipa radicavam essencialmente num desencontro de culturas de trabalho, silenciando-se o que era fundamental discutir e legitimando-se um parecer sem fundamento que, em última instância, traduzia o poder discricionário do avaliador sobre o avaliado, reduzindo-o à impotência.

Fomos reduzidos à impotência face à decisão tomada com base no parecer produzido, mas não ao silêncio. Este texto é um dos sinais de que assim é, tal como as declarações que na altura foram lidas e deixadas em ata nos órgãos de gestão em que esta situação foi discutida. O seguinte excerto, retirado de uma dessas declarações, subscrita por elementos efetivos do GI, resume a essência do nosso protesto:

“(...) haverá razões para considerar que o trabalho do GI, sendo válido do ponto de vista das suas finalidades e das lógicas que presidiram à sua constituição e desenvolvimento, encontra obstáculos à sua sustentabilidade. O que não podemos aceitar é que a sua extinção seja feita na base de um parecer infundado. Se há factores que dificultam a sua existência no CIEd, tenhamos a decência de os reconhecer e de conferir maior justiça e dignidade a todo este processo. E tenhamos, ainda, a honestidade de admitir que o processo tem sido mal conduzido, nomeadamente no que diz respeito à Direcção do CIEd, que se limitou a aceitar um parecer conveniente em tempos de crise no Centro, sem questionar a sua validade nem discutir as razões e as implicações da decisão tomada.” (Declaração para a ata da reunião da Comissão Científica do CIEd, 25 de maio de 2011)

2.5 O que se ganhou e perdeu

Ainda é cedo para percebermos bem a extensão dos danos, individuais e coletivos, produzidos com a extinção do GI, mas no que diz respeito à indagação da pedagogia através dos projetos TPU, podemos dizer que se perdeu a oportunidade de continuar a desenvolver, de forma organizada e sistemática, um trabalho que, na perspectiva dos participantes do último projeto, recolhida em 2009 através de um questionário, apresentava diversas potencialidades, algumas delas bastante inverosímeis num contexto como o nosso, mas que foi possível vivenciar nestes projetos (Vieira, Silva & Almeida, 2009: 33):

- Criação de comunidades de prática/ grupos de investigação-formação-acção
- Reflexão e conhecimento sobre diferentes práticas
- Reflexão profissional associada à inovação
- Aprofundamento da investigação pedagógica
- Produção de conhecimento conducente à mudança
- Inovação e melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem
- Coerência progressiva das práticas de cada um, sem coarctar a pluralidade metodológica
- Mudança de paradigma: de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa
- Partilha de experiências, difusão e valorização de boas práticas
- Continuidade na inovação do ensino na universidade
- Valorização institucional da pedagogia, da investigação pedagógica e da formação profissional
- Promoção de uma cultura de investigação pedagógica multidisciplinar, com impacto alargado na instituição
- Promoção de uma cultura colaborativa, do diálogo inter-escolas e da coesão institucional
- Empenho colectivo na inovação sustentada na investigação
- Reconstrução da profissionalidade docente
- Enriquecimento pessoal e colectivo
- Transformação da universidade numa comunidade de aprendizagem que questiona e dá sentido às práticas, tem em conta as aspirações e as necessidades das pessoas e aprofunda relações de intercâmbio com o meio
- Assunção da universidade como um espaço de inclusão e como uma referência política e social

Vejamos apenas dois testemunhos retirados desse questionário, relativos aos contributos da indagação da pedagogia na reconfiguração das gramáticas institucionais dominantes (Vieira, Silva & Almeida, 2009: 27/34):

“Os contributos foram imensos. Hoje não tenho ‘receitas feitas’ sobre o que é ser professor e sobre a melhor forma de ensinar, estou muito mais desperta para as subtilezas pedagógicas, questiono-me e requestiono-me muito mais vezes sobre o que sou e o que faço enquanto professora, não me satisfaço com qualquer metodologia pedagógica, procuro inovar, ouvir outros actores envolvidos e dialogar sobre o que faço, na busca de outros ângulos sobre o mesmo objecto. A in experiência pedagógica inicial conduzia-me a uma postura de ensino tradicional, formal e transmissivo, mas a participação neste projecto rompeu com estes pressupostos e abriu horizontes a uma pedagogia participada e descentralizada. A relação que estabeleço agora com os alunos é diferente, uma relação de maior confiança, em que procuro não ser uma figura detentora de poder/ autoridade.” (participante do projeto TPU 2007-2009)

“Em meu entender, o impacto imediato que pode resultar do desenvolvimento de projectos deste teor na universidade é a criação de pequenos grupos de investigação-formação-acção. A expansão desse tipo de projectos poderia contribuir para que a universidade se fosse progressivamente transformando numa verdadeira ‘comunidade de aprendizagem’, capaz de questionar e dar sentido às práticas que aí se desenvolvem, de ter em conta as aspirações e as necessidades das pessoas que nela trabalham e de aprofundar as relações de intercâmbio com o meio. Numa perspectiva crítica e criativa, assumir-se como um espaço de inclusão e como uma referência política e social.” (participante do projeto TPU 2007-2009)

Atentando na natureza das experiências pedagógicas desenvolvidas e narradas ao longo dos anos, e embora elas variem quanto ao seu âmbito, natureza e profundidade, podemos dizer que, no seu conjunto, se enquadram numa orientação transformadora da educação, o que constitui um ganho central deste trabalho. O seu potencial transformador pode ser avaliado em função dos parâmetros propostos no Quadro 2, que representa um referencial possível para a construção e análise de experiências pedagógicas.

Quadro 2 - Potencial transformador das experiências pedagógicas (EP)

DIMENSÕES DE ANÁLISE	
<p><i>Orientação crítica/ emancipatória da EP</i> (vs. técnica/ instrumental)</p>	<p>a. Problematização do contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> - a.1 aula/UC/curso - a.2 cultura pedagógica/ institucional - a.3 ensino superior/ pedagogia universitária <p>b. Problematização do enfoque/ tema</p> <p>c. Problematização dos processos</p> <p>d. Problematização dos resultados/ impacto</p> <p>e. Problematização do “eu” profissional</p>
<p><i>Âmbito dos processos formativos</i></p>	<p>a. Competências disciplinares (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores específicos da disciplina)</p> <p>b. Competências transdisciplinares (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores transferíveis – estratégias de aprendizagem, criticidade, tolerância da incerteza...)</p> <p>c. Competências socioprofissionais (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores diretamente relevantes à profissão e desenvolvidas em articulação com o contexto profissional)</p>
<p><i>“Voz” dos estudantes nos processos formativos</i></p>	<p>a. Informantes</p> <p>b. Co-construtores de conhecimento</p> <p>c. Co-decisores</p> <p>d. Co-investigadores</p>
	<p>a. Focada na “voz” do professor (observação, registos reflexivos, análise de trabalhos...)</p>

<i>Análise/ avaliação da pedagógica (“voz”)</i>	b. Focada na “voz” do estudante (inquérito, registos reflexivos, auto-avaliação...)
	- b.1 apresentação de dados
	- b.2 apresentação de testemunhos
	- b.3 estudante como co-autor da narrativa da EP
<i>Significado impacto da EP</i>	/ a. Interpretação de processos de ensino
	b. Interpretação de processos da aprendizagem
	c. Teorização da ação pedagógica

3. Moral da história

A transformação da pedagogia através da sua indagação é um caminho desejável e possível, representando uma estratégia de interrogação da cultura dominante e de abertura de espaços de possibilidade. Mas é também um caminho atribulado em contextos adversos, onde diversas circunstâncias afetam o seu desenvolvimento, impacto e sustentabilidade. Assim, ser “descobridor de caminhos” representa uma escolha com riscos. A advertência de Paulo Freire acerca dos riscos de uma educação libertadora, algumas vezes invocada nas nossas publicações sobre os projetos TPU, aplica-se também aqui e funcionou como uma espécie de profecia: “Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa, também, esperar constantemente por uma punição. Sempre digo que os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais!” (Freire & Shor, 1986, s/p). Cada vez mais conscientes dos riscos à medida que avançávamos, talvez tenhamos persistido porque, como afirmámos noutra lugar (Vieira, Silva & Almeida, 2009: 35), o que nos interessava não era “ganhar de presente fins de semana em praias tropicais”, mas antes ganhar de presente a satisfação profissional de aprender a ensinar e ensinar a aprender, com os nossos alunos e os nossos colegas, lutando por uma aproximação aos ideais que defendemos, desocultando e enfrentando os dilemas e constrangimentos que nos paralisam, expandindo e testando os limites da nossa ação, e assumindo o risco como condição para sonhar e manter vivos os ideais (Shor & Freire, 2003).

A extinção do GI fechou um ciclo no nosso trabalho. Mas não é o fim da história. Este texto é apenas um dos muitos sinais de que a história continua, ainda que de outros modos, porque o trabalho desenvolvido abriu portas que não se podem fechar. Há que continuar a reforçar movimentos de resistência estratégica (ética e política) face ao que rouba sentido ao trabalho

pedagógico, sobretudo quando as regras dominantes instauram clivagens entre o que se pretende e o que se consegue fazer. Talvez uma das maiores lições desta história seja que ser bom professor não é apenas um dever mas também *um direito pelo qual somos por vezes obrigados a lutar*. A indagação da pedagogia representa uma das formas de luta cujo impacto se estende muito para além da sala de aula. Ela representa, sobretudo, uma forma ativa de resistência a um regime académico que não confere um estatuto digno à pedagogia e à investigação pedagógica, nem confere aos professores o poder de se tornarem pedagogos críticos, como se a relevância das universidades não residisse parcialmente, ou mesmo principalmente, na sua capacidade para *educar*.

Referências bibliográficas

- Alves, Palmira, Vieira, Flávia, & Van Hattum, Natascha (2005). Experiências de inovação pedagógica na Universidade do Minho: Direcções emergentes. In Bento Silva & Leandro Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2009-2021). Braga: Universidade do Minho.
- Boyer, Ernest (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Barnett, Ronald (1997) *Realizing the university*. London: Institute of Education University of London.
- Barnett, Ronald, & Coate, Kelly (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brew, Angela (2010). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Freire, Paulo, & Shor, Ira (1986). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. S. Paulo: Editora Paz e Terra. Disponível em <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br>.
- Poole, Gary (2009). Academic disciplines: homes or barricades?. In Carolin Krebber (Ed.). *The university and its disciplines – Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries* (pp. 50-57). New York: Routledge.
- Readings, Bill (2003). *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus [trad. de *The university in ruins*, 1996].

- Shor, Ira, & Freire, Paulo (2003). What are the fears and risks of transformation. In Antonia Darder, Marta Baltodano & Rodolfo D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 479-496). New York: RoutledgeFalmer.
- Shulman, Lee (2004a). *Teaching as community property – Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass (ed. por P. Hutchings).
- Shulman, Lee (2004b). Four-word: Against the grain. In Mary T. Huber (Ed.), *Balancing acts: The scholarship of teaching and learning in academic careers*. Retirado em Novembro 25, 2004 de <http://www.carnegiefoundation.org>.
- Teichler, Ulrich (2000). The relationship between higher education research and higher education policy and practice: The researchers' perspective. In Ulrich Teichler & John Sadlak (Eds.), *Higher education research – Its relationship to policy and practice* (pp. 3-34). Oxford: Pergamon.
- Vieira, Flávia (2009a). Developing the scholarship of pedagogy – Pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* (JoSoTL), 9(2), 10-21. Versão online da revista disponível em <https://www.iupui.edu/~josotl/toc.php?id=0>
- Vieira, Flávia (2009b). Em contra-corrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126.
- Vieira, Flávia (Org.) (2009c). *Transformar a pedagogia na universidade: Narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, Flávia (2010). Transformar a pedagogia na universidade: que linhas de acção? *Actas do VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitária*. Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú. Atas publicadas online em www.pucp.edu.pe/vicidu.
- Vieira, Flávia, Morgado, José Carlos, Almeida, Judite, Silva, Manuela, & Sá, Joaquim (2012). Representações da vida académica: o papel do ensino na universidade. In Pedro Membiela, Natalia Casado & Maria Isabel Cebreiros (Eds.), *La docência universitária en el conexto educativo actual* (pp. 407-412). Ourense: Educación Editora.
- Vieira, Flávia, Silva, José Luís, & Almeida, Judite (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In Flávia Vieira (Ed.), *Transformar a pedagogia na universidade – Narrativas da prática* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto.
- Vieira, Flávia, Silva, José Luís, & Almeida, Judite (2010). A pedagogia no ensino superior: Indagar para transformar. *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 8, 21-43. Revista online disponível em https://www1.esec.pt/pagina/opdes/?page_id=54.

Vieira, Flávia, Gomes, Álvaro, Gomes, Carlos, Silva, José Luís, Moreira, Maria Alfredo, Melo, Maria do Céu, & Albuquerque, Pedro Barbas (2002). *Concepções de pedagogia universitária - Um estudo na Universidade do Minho*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Vieira, Flávia, Silva, José Luís, Melo, Maria do Céu, Moreira, Maria Alfredo, Oliveira, Lia Raquel, Gomes, Carlos, Albuquerque, Pedro Barbas, & Sousa, Manuel (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

3.1.2.

Título:

A pesquisa como princípio norteador da formação de profissionais na universidade: desafios e possibilidades

Autor/a (es/as):

Soares, Sandra Regina [Universidade do Estado da Bahia, Brasil]

Resumo:

A universidade na contemporaneidade está convocada a formar cidadãos e profissionais críticos, reflexivos, autônomos, comprometidos com a aplicação do conhecimento para a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade. Tais atributos não se aprendem pelo acesso às teorias, mas mediante uma vivência formativa que articule dialeticamente a pessoa do estudante, a teoria e a prática. Assim, compete aos professores inovar o ensino adotando práticas educativas que possibilitem ao estudante um papel ativo na construção do conhecimento, a experiência de questionamento e resolução de problemas do seu campo profissional. A pesquisa como princípio formativo oportuniza aos estudantes aprender a lidar com a incerteza, desconstruir crenças e estereótipos naturalizados ampliando sua visão acerca da realidade estudada, visão de si e do seu processo formativo.

O presente texto apresenta reflexões de experiências desenvolvidas, pela autora, em curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública na Bahia-Brasil. As experiências analisadas envolveram, dentre outras ações, problematização da realidade e definição dos objetivos e questões de pesquisa; construção coletiva do instrumento de coleta dos dados; trabalho de campo, em duplas ou trios, em escolas públicas; construção de relatório analítico (Almeida, Soares e Beraldo, 2010).

A análise das experiências evidencia, dentre outros aspectos, que: assumir a pesquisa como princípio norteador da formação profissional implica trabalhar sistematicamente elementos cognitivos e afetivos/relacionais; trata-se de um processo de mudança de atitudes dos atores envolvidos, um processo de aprender a aprender e de aprender a ser pessoa e professor; a problematização/questionamento de suas próprias ideias, das relações no grupo, da prática, das teorias e do professor deve ser o fio condutor das aulas; projetos de pesquisa interdisciplinares oportunizam aprendizagens mais amplas, daí a necessidade de sensibilizar outros docentes e de conseguir criar espaços e tempos para encontros de planejamento, apesar do contexto institucional não valorizar o trabalho coletivo.

Considerações iniciais

A formação de profissionais é a missão da universidade de maior impacto social, seja pelo contingente de pessoas que abarca, seja pelo efeito multiplicador da ação de seus egressos, se bem formados, no enfrentamento dos problemas da sociedade relacionados às respectivas áreas profissionais. Nesse sentido, a universidade está desafiada a formar cidadãos e profissionais autônomos, comprometidos com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade na qual está inserida, e não tecnocratas, autômatos replicadores de fórmulas sofisticadas.

Tal missão tem se tornado cada vez mais complexa no cenário da democratização do acesso à universidade, de jovens oriundos de segmentos sociais diversificados e de categorias antes excluídas (mulheres, trabalhadores rurais, minorias étnicas). Esses estudantes, diante da precarização da escola pública, via de regra, ingressam com muitas fragilidades, no que concerne a competências necessárias para os estudos superiores como de leitura e interpretação de textos, de produção autônoma do pensamento reflexivo e das ferramentas necessárias para as aprendizagens complexas, além de pouca maturidade emocional, própria da condição de recém-saídos da adolescência. Tal perfil de estudante exige do professor, muito mais do que o domínio do conhecimento específico e o dom da oratória, exige o entendimento de seus códigos culturais e seus potenciais de desenvolvimento como pessoas e futuros profissionais, o estabelecimento de relações mais próximas e afetivas e a alteração dos métodos de ensino vigentes.

A complexidade crescente da missão de formação de profissionais se explica, ainda, pelo impacto da revolução dos meios de comunicação e informação que, ao democratizar o acesso aos conhecimentos de forma ágil e dinâmica, põem em cheque o papel de porta-voz inquestionável do saber assumido historicamente pelo professor universitário por meio dos métodos tradicionais de ensino. Essas transformações convocam o professor a assumir um papel

de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e as informações disponíveis com os valores subjacentes, que se projetam no mercado virtual. O que pressupõe o entendimento da “geração virtual”, a compreensão acerca de como o mundo da informação interfere no desenvolvimento do pensamento dos jovens, os benefícios e riscos das novas tecnologias da comunicação e informação para os processos formativos, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento complexo, crítico e autônomo, de si próprios e dos estudantes.

Enfrentar tais desafios de forma protagonista pressupõe, por parte dos professores universitários, como afirmado anteriormente, a busca da inovação no ensino, em outros termos, a adoção de práticas educativas que possibilitem ao estudante: um papel ativo na construção do seu conhecimento; a resolução de problemas do contexto da prática profissional; a reflexão sobre a própria prática; o questionamento às teorias; o cotejamento entre as teorias e os dados de realidade resultantes de pesquisas desenvolvidas no contexto formativo.

O ensino com pesquisa, em diversos países, vem se configurando nos debates como uma proposta de prática educativa inovadora capaz de desenvolver atitudes fundamentais para o profissional de que a sociedade na contemporaneidade necessita. Entretanto, a despeito da ampliação do debate, o ensino com pesquisa não é um conceito unívoco. Existem diversos entendimentos, muitos deles conflitantes. Estudos recentes (Hughes, 2008; Nova, 2011; Soares et al., 2011) apontam que muitos professores universitários afirmam adotar ensino com pesquisa na graduação porque utilizam, em suas aulas expositivas, resultados de pesquisas, suas ou de outrem, visando contextualizar e atualizar a abordagem dos conteúdos programáticos das disciplinas, o que parece ser uma concepção restrita e intelectualista de ensino com a aludida prática, pois os estudantes continuam receptores passivos de conhecimento na sala de aula. O ensino com pesquisa na graduação também é concebido como associado à iniciação científica, de um número reduzido, de estudantes de graduação bolsistas que participam da experiência de pesquisa, mas a pesquisa dos professores. Esse tipo de ensino aparece, também, como atribuição específica das disciplinas de metodologia de pesquisa que integram os currículos dos cursos, em geral numa perspectiva prescritiva, intelectualista, que “ensina” a fazer, mas não oportuniza a experiência de fazer pesquisa.

Esses dados indicam que a relação entre ensino e pesquisa tem sido objeto de discurso mais do que de uma ação efetiva dos professores na universidade, a despeito do propalado princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, definidor da identidade da instituição universitária, configurando-se muito mais como um mito do que como uma vivência concreta dos estudantes na sua formação profissional (Hughes, 2008). Todavia, Esteves (2002), em estudo realizado em duas universidades portuguesas, aponta que essa prática vem crescendo e sendo avaliada positivamente pela maioria dos estudantes consultados. No Brasil, apesar da ampliação do debate e das pesquisas sobre o tema, existem poucos registros de relatos analíticos de

experiências concretas na universidade (Almeida et al., 2010). O presente texto, que analisa alguns aspectos de práticas educativas tendo como eixo a pesquisa, desenvolvidas ao longo de três anos pela sua autora, no contexto da graduação em curso de licenciatura em Pedagogia, visa contribuir para preencher esse vazio.

A opção por esse caminho, em outros termos, pelo ensino com pesquisa (Paoli, 1988), pesquisa como princípio educativo (Demo, 2011), investigação como docência (Rincón, 2003), investigação como método pedagógico (Oviedo 2003), expressa a busca de alternativas face a inquietações de naturezas distintas e complementares no contexto da educação universitária. A primeira, de natureza político-crítica, emerge diante da percepção estática, fragmentada e monolítica da realidade, frequentemente, difundida na sala de aula da universidade que concorre para a adoção de posturas acríticas, submissas e de impotência diante do contexto social e profissional. Percepção que pode ser confrontada mediante o engajamento dos estudantes num contexto educativo que permita o acesso e a análise da realidade numa perspectiva multidisciplinar e de totalidade, tendo em conta as contradições e tensões inerentes. Mediante a participação em um contexto educativo que rompa com posturas docentes autoritárias possibilitando aos estudantes desenvolverem-se com liberdade para que sejam capazes de, a partir da própria experiência, valorizar a liberdade e os direitos dos outros e desenvolver o compromisso com a superação de problemas de forma aberta à mudança.

A segunda inquietação, epistemológica-científica, se insurge contra a visão de conhecimento como produto pronto e acabado, dogmatizado, descontextualizado e sem história, resultante de pesquisas produzidas por especialistas-cientistas. Visão que desafia uma mediação docente que privilegie o questionamento, a crítica e a possibilidade de ressignificação da teoria pelos estudantes, que os estimule, na prática, a se constituírem como sujeitos cognoscentes, problematizadores, criativos e críticos, capazes de transformar a realidade externa, e a si próprios, num movimento dialógico, e em interação com o contexto e com seus pares.

A terceira inquietação, de caráter didático-pedagógico, evidencia-se diante da concepção e prática de ensino transmissivo, enciclopédico, verbalista, e de aprendizagem memorística que embotam a criatividade, a crítica e a possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Enfrentá-la pressupõe um processo de ensino-aprendizagem no qual professor e estudantes se situem, simultaneamente, como ensinantes e aprendizes e constituam uma comunidade de investigadores, sujeitos e objetos de sua própria transformação, a partir do contato direto com problemas do contexto real da prática profissional e da busca de soluções autorais, adequadas e fundamentadas nas teorias, que ressignificadas ganham sentido.

1. Pesquisa como eixo da formação inicial de professores: pressupostos teóricos e metodológicos

A pesquisa é um ato inerente ao ser humano, fundamental para sua evolução tanto sob o ângulo da filogênese quanto da ontogênese. Faz parte, portanto, do processo de compreender, atribuir significados, se apropriar da realidade circundante e descobrir formas de lidar com os desafios que o cercam.

A ciência moderna positivista sistematiza e complexifica esse ato cultural humano, em contrapartida, concorre para a desqualificação de qualquer forma de produção de conhecimento que não se enquadre em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas (Santos, 2005). Assim, a despeito das contribuições da pesquisa “científica” para a humanidade, ela apresenta-se como instância ideológica que fundamenta a separação entre os que pensam e os que executam, entre os que decidem e os que devem se submeter passivamente. Entretanto, a crise que atravessa essa ciência e os questionamentos aos seus fundamentos epistemológicos e ideológicos abrem espaço para novas concepções de pesquisa que ressituem o papel do sujeito e transcendem o ponto de vista único, afirmando o sentido emancipatório e democrático do ato de pesquisar e da consciência crítica que ela pode engendrar. Pois,

“Para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Ai já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendam a destruir o desafio da construção.” (Demo, 2011: 10).

Pesquisar, então, se configura como um processo de construção do objeto, apoiando-se em premissas epistêmicas e em procedimentos metodológicos e técnicos, pertinentes à realidade do objeto em estudo. “Trata-se, na verdade, de sua reconstrução, graças à decomposição e à recomposição dos elementos que o integram, num processo simultâneo e alternado de operações de análise e síntese.” (Severino, 2009: 123). Configura-se ainda, no dizer de Perrenoud (1993), como trabalho aberto, criativo, de resultado incerto, mediante confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos, movido pela vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências.

A pesquisa como eixo do processo formativo na universidade é aqui entendida como uma prática educativa centrada nos estudantes, na perspectiva do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos futuros profissionais. Baseia-se na problematização, questionamento e criatividade suscitando um engajamento ativo dos estudantes em atividades de investigação e,

portanto, contribuindo para processo de aprender a aprender, aprender a compreender e intervir na realidade. Não se trata de transformar o professor e os estudantes em pesquisadores especializados. Não se caracteriza, portanto, como ensino para pesquisa desenvolvido nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no qual se espera, da parte do pós-graduando, a garantia do rigor metodológico na produção de dados e interpretações, a elaboração de um conhecimento ou interpretação original que contribua para o avanço da área de conhecimento em que está inserido (Paoli, 1988).

Em contrapartida, a pesquisa como eixo do processo formativo na universidade orienta--se, fundamentalmente, por uma preocupação didático-pedagógica relacionada aos objetivos da formação. Não se articula à lógica de produção de conhecimentos novos, nem contribui “para prestígio na comunidade científica dos formadores que as encorajam.” (Perrenoud, 1993: 125). Não se revela como uma artimanha, fadada ao fracasso, para motivar os estudantes a investirem na aprendizagem de um conhecimento já construído e de domínio do formador. Assim, “Sem nunca esmorecer e garantir o rigor do processo, o formador deve ter o espírito tão aberto quanto os formandos em relação aos resultados dessa tentativa.” (Idem, p.125). Entretanto, são imprescindíveis alguns cuidados para garantir a eficácia pedagógica de tal prática, dentre os quais o autor recomenda: tenha baixo custo operacional, se enquadre no tempo letivo disponível, mas sem pressa; envolva os estudantes em todas as etapas da pesquisa, garantindo que a pesquisa seja dos estudantes e não do professor; acate proposições contestáveis e tenha flexibilidade quanto aos prazos, práticas normais em situação de aprendizagem.

Na formação inicial de professores, o ensino com pesquisa parte da consideração de que a docência é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares fortemente marcados pelo contexto com resultados imprevisíveis, voltada para possibilitar a aprendizagem dos alunos, o que implica o domínio de uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações (Pimenta, 2002).

Nesse contexto, se justifica por várias razões. A mais importante delas é que esse dispositivo de ensino guarda coerência com as orientações pedagógicas que lhes dão a conhecer para desenvolverem junto a seus futuros alunos, que, em geral, propõem a participação ativa dos sujeitos da aprendizagem (Perrenoud, 1993). É pertinente e imprescindível nessa formação, também, porque possibilita uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, desafiando os licenciandos a desconstruírem a percepção linear de transposição automática da teoria no contexto da prática, como concebe a racionalidade técnica. Cabe lembrar que essa racionalidade

“[...] restringe a ação profissional ao desempenho de ações técnicas à margem de decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais

nos quais tais práticas ocorrem e de suas conseqüências sobre elas.” (Contreras, 2002: 94).

Ao romper com essa racionalidade, estabelecendo uma relação dialética e dialógica entre teoria e prática, a experiência continuada de ensino com pesquisa possibilita a construção da autonomia profissional, em outros termos, a capacidade de lidar de forma consistente e reflexiva com as situações problemáticas da prática profissional.

O potencial de construção da autonomia docente nessa experiência se explica

“[...] porque a investigação induz necessariamente a uma relação ativa com os saberes e com a realidade de que pretendem dar conta. Por que para conduzir uma observação estruturada, um inquérito, uma experiência é necessário manusear conceitos, variáveis, hipóteses, ‘objetos teóricos’ de uma maneira mais íntima e mais exigente do que em trabalhos práticos de outra natureza.” (Perrenoud, 1993: 120-121).

Explica-se, ainda, conforme o autor, porque ao oportunizar o contato dos estudantes com áreas incertas do saber e o cotejamento entre conceitos e dados observáveis, a investigação suscita: a escuta e o olhar mais atento, além das aparências; a relativização das evidências do senso comum; uma visão mais analítica e fina da realidade; e desafia-os a tomar decisões fundamentadas, refletidas, tal como é desejável que procedam no exercício da profissão.

A pesquisa como princípio formativo pressupõe, portanto, uma ressignificação da concepção de aprendizagem.

“Sin embargo, el aprendizaje es el nexo fundamental entre docência y investigación. Se trata de un proceso compartido en estas dos funciones [...]. La docência y la investigación presentan una correlación en la medida en que están relacionadas, esto es, cuando lo que se relaciona son dos aspectos de la misma actividad: el aprendizaje.” (Brew & Broud, 1995, apud Hughes, 2008: 33).

Para que o potencial formativo da abordagem de ensino com pesquisa se concretize, é fundamental que o conjunto dos componentes curriculares desenvolvam experiências de pesquisa, sempre que possível de forma articulada, pois, como enfatizam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004: 172),

“[...] a pesquisa como atitude científica, produção de saberes e desenvolvimento das competências é uma atividade permanente incorporada na formação do futuro profissional, nos diferentes níveis de sistematicidade [...] Essa preparação não deve ser entendida como outro componente, mas como uma atitude profissional no contexto das diferentes disciplinas.”

Em síntese, o ensino com pesquisa patenteia-se como um princípio educativo potencializador da construção da atitude de investigação, de reflexão crítica, de questionamento e teorização da prática, de negociação, de tomada de decisões, atributos indispensáveis de professores profissionais.

2. Análise da prática de pesquisa na formação de professores

As experiências de ensino com pesquisa, ora analisadas, vêm sendo desenvolvidas, há mais de três anos, na disciplina Psicologia da Aprendizagem e Educação em um curso de Pedagogia de uma universidade pública da Bahia-Brasil, cuja ementa se volta para a compreensão dos conceitos básicos da aprendizagem, das principais abordagens teóricas, dos fatores que interferem na aprendizagem e das contribuições da Psicologia para a prática pedagógica. Historicamente situada no campo das “disciplinas de fundamentos”, possui natureza eminentemente teórica. Sua carga horária de sessenta horas é distribuída em quinze semanas do período letivo. É oferecida em todos os semestres para estudantes que, em geral, estão no meio do curso, portanto, no quarto semestre.

Compreendendo que a *Psicologia da Aprendizagem e Educação*, além de ser de “fundamentos”, é essencial para a construção, no processo formativo, da identidade docente e que essa construção pressupõe uma relação entre teoria e prática, buscamos implementar essa relação na sua forma mais dialética e dialógica, na forma da pesquisa. O processo, *grosso modo*, está assentado em quatro grandes ações que se entrelaçam: 1) Constituição de uma comunidade de aprendizagem; 2) Formulação coletiva do plano da pesquisa; 3) Construção do referencial teórico da pesquisa; 4) Realização do processo empírico-interpretativo.

1) Constituição de uma comunidade de aprendizagem

Entendemos comunidade de aprendizagem como um conjunto de pessoas, no caso em questão, professor e estudantes, com experiências de vida diversas, papéis instituídos diferentes, mas que se sentem parceiros e motivados a aprender, de forma solidária, a ser, a conviver e a se tornar pessoas e profissionais competentes. Na comunidade ou grupo de aprendizagem

“se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: El proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que o conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental. A través del aprendizaje grupal se produce a integración de los tres procesos: El grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza).” (Souto, 2000: 50).

Nessa comunidade, busca-se romper os papéis rígidos e estereotipados de professor e estudante, de quem (só) ensina e de quem (só) aprende. O pressuposto fundamental é que todos os envolvidos têm saber e reconhecem e admitem o não-saber buscando juntos superá-lo. Isto implica para o professor “[...] o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação como ser humano diante de outros seres humanos e das coisas tais como elas são” (Bleger, 2001: 63).

A constituição dessa comunidade tem se mostrado como pressuposto imprescindível para o desenvolvimento do ensino com pesquisa de forma que os estudantes se sintam efetivamente atores e autores das construções empreendidas. Ao mesmo tempo, evidenciado-se como um dos nossos grandes desafios, pois quando os estudantes chegam à disciplina já vivenciaram conjuntamente uma trajetória no curso marcada por conflitos, dissensões, divisão em subgrupos fechados que se antagonizam, sem que essas situações tenham sido anteriormente percebidas e trabalhadas com a mediação de algum professor. O movimento de constituição dessa comunidade na disciplina inicia com a construção do contrato didático, a partir da reflexão em duplas e com todo o grupo, sobre a condução da disciplina. São instigados a propor ações coletivas quanto a: relação professor-estudantes, relação dos estudantes entre si, metodologia (inclusive a proposta da pesquisa), a avaliação da aprendizagem, etc. Na oportunidade, expressam queixas em relação à frequente falta de respeito e de diálogo com os estudantes na universidade revelando estranhamento e prazer diante da possibilidade de decidir sobre a condução da disciplina. Manifestam queixas em relação aos colegas da turma. As principais questões são então refletidas, com a mediação do professor, que os acolhe, mas ao mesmo tempo os desafia a se verem no processo, a perceberem a contribuição de cada um para a manutenção daquilo que criticam, a se colocarem no lugar do outro.

Nesse primeiro momento, identificamos aspectos da realidade do grupo, que precisarão ser trabalhados ao longo da disciplina, na perspectiva da superação dos problemas de relacionamento e da melhoria da comunicação no grupo, o que significa que a construção da

comunidade de aprendizagem é um processo, que envolve avanços e retrocessos, e intervenções diversas do professor, no coletivo, junto ao subgrupo ou individualmente. O resultado tem sido uma maior aproximação entre os estudantes que se reflete em mais segurança para expressarem dúvidas, discordâncias, experiências, sentimentos e abertura para acolherem as falas dos colegas, criando-se processualmente um ambiente favorável ao desenvolvimento da pesquisa coletiva.

2) Produção coletiva do plano da pesquisa

A pesquisa para ser autêntica, portanto, motivadora do engajamento dos estudantes, precisa partir da inquietação do grupo, não pode ser previamente definida pelo professor. Mas essa inquietação quase sempre não está clara para os estudantes, desvinculados que se encontram do olhar crítico da prática profissional. Assim, são imprescindíveis estratégias didáticas e mediações do professor, no sentido de ajudá-los a problematizar a realidade, dentro do tema geral da disciplina, no caso em questão, a aprendizagem. Em geral, partimos de um levantamento das percepções da turma sobre esse fenômeno. Tal levantamento tem assumido diferentes formas, mediante a construção coletiva de um poema sobre o tema, na qual os estudantes expressam suas visões tendo em conta vivências e cognições prévias, complementando verbalmente as ideias dos colegas, que são gravadas e transcritas; a partir de um debate aberto no qual, processualmente e num clima descontraído e intimista, são trabalhados diferentes pontos de vista, determinadas experiências escolares traumáticas, por eles relatadas, a relação destas com a forma como se conduzem na sala de aula da universidade; e, ainda, por meio da realização de uma enquete, feita pelos estudantes, junto a pelo menos uma pessoa de livre escolha, sobre o que é aprender e como se aprende. No compartilhamento da enquete, exploram-se as compreensões das pessoas consultadas e as dos próprios estudantes, além de realizar-se um primeiro ensaio da tarefa de categorização de respostas dos inquiridos.

Esse momento é extremamente significativo porquanto dá lugar ao professor e aos alunos a identificarem contradições, simplificações, lacunas acerca do fenômeno da aprendizagem presentes no grupo, gerando estímulo para o aprofundamento teórico sobre o tema e, em especial, no sentido dos estudantes identificarem inquietações cujas respostas podem suscitar uma pesquisa a ser assumida pelo grupo. Isso porque,

“O grande móbil da investigação é o gozo do próprio investigador, a sua curiosidade, o seu empenhamento afectivo nas questões. Esta componente emocional é, na realidade, duma importância decisiva. As aferências dos centros das emoções para os

centros superiores, cognitivos, sobrelevam marcadamente a comunicação em sentido oposto, dos centros cognitivos para os das emoções.” (Martins et al., 2010: 130).

A importância desse movimento de problematização, para a definição do recorte da pesquisa, é percebida pelos estudantes, como ilustra o trecho a seguir, extraído do relatório de três deles:

“Para que o processo de investigação fosse possível, tomamos como ponto de partida nossas vivências acadêmicas, isto como pretexto para que esboçássemos nossas dúvidas, questionamentos, incertezas, fragilidades, carências e medos sobre o próprio ato de ser professor, sobre como se dá a prática educacional em sala de aula, nossos papéis, enquanto atores sociais e culturais que somos.”

Assim, num processo que pode durar duas ou mais aulas, são delineados os objetivos e questões de uma pesquisa coletiva. Também são negociadas as formas de coleta dos dados, sendo preferencialmente sugeridas, pelo seu potencial formativo, e aceitas a observação e/ou entrevista. Naturalmente, nem todos os estudantes se interessam desde o início, nem do mesmo jeito pela pesquisa. Acostumados a receberem tarefas prontas, muitos não sabem o que significa ser autor, daí o desinteresse inicial, a ansiedade, o medo de não conseguirem. Mas predomina a curiosidade, a disposição de arriscar, a sensação de que alguma coisa boa vai acontecer.

3) Construção processual do referencial teórico da pesquisa

A opção do ensino com pesquisa não implica o abandono das teorias previstas no programa da disciplina. Ao contrário, objetos de questionamento, reelaborações e de comparações entre si, elas conquistam novos sentidos. Mais palpáveis para os estudantes, passam a ser vistas como lentes que ampliam a percepção do “campo” da sala de aula, alternativas de compreensão e explicação dos dados aí recolhidos, ao mesmo tempo em que suas limitações e lacunas são evidenciadas. Assim, no dizer de Mazzotti (2006: 31), a sistematização de um referencial teórico é fundamental, pois “[...] clarifica o racional da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos resultados da pesquisa.”

Ademais, o estudo das teorias, ainda que na perspectiva de construção pelos subgrupos do referencial teórico da pesquisa, e não na forma de uma recepção passiva, tem se concretizado, nas experiências em análise, como um espaço mais próximo do processo formativo a que estão acostumados, contribuindo para a redução da ansiedade diante do novo, do temor de não

estarem aprendendo nada pela falta de “aulas” expositivas e de textos predefinidos. Pois, como registra Oviedo (2003: 158), em situações de aprendizagem não-estruturada ou alternativa “Os primeiros a pedir o regresso do sistema ‘tradicional’ são os mesmos estudantes, temerosos da novidade que implica encontrar-se com a possibilidade de aprendizagens não só intelectualizadas, sim que modificarão realmente sua própria vida.”

O estudo das teorias da aprendizagem (Skinner, Piaget, Vigotski, Ausubel, Bandura, Wallon), tem oportunizado um profícuo debate sobre o fenómeno em questão e muitos desequilíbrios cognitivos nas percepções prévias dos estudantes. Essa atividade atravessa todo o semestre. As teorias analisadas até o meado do período, quando os estudantes geralmente vão ao campo, subsidiam a construção do guia de observação/entrevista. As demais, estudadas logo em seguida, contribuem para a ampliação da capacidade de interpretação do material empírico recolhido e de escrita do relatório analítico.

Embora sempre faça parte do contrato didático a leitura prévia dos textos e uma reação a eles por escrito, muitos estudantes não leem ou fazem leituras aligeiradas. A justificativa mais frequente é o volume de leituras semanais recomendadas pelos professores do conjunto das disciplinas do semestre (cerca de oito disciplinas). Naturalmente essa não é a única, nem a principal causa dessa postura, mas evidencia o quanto é prejudicial para a formação dos estudantes a falta de articulação entre os professores. Assim, apesar da intenção de que eles construam processualmente o referencial teórico por escrito, com vistas ao trabalho final da disciplina, ou seja, o relatório analítico da pesquisa, poucos faziam esse movimento, deixando tudo para o final perdendo oportunidades de novas apropriações e construções. Essas atitudes são objeto de reflexão contribuindo para um melhor entendimento da situação da parte dos estudantes e do professor e adoção de medidas adequadas à sua superação, a exemplo da orientação sobre estratégias de leitura e de estudo interpretativo.

4) Realização do processo empírico - interpretativo

Em duplas ou trios, os estudantes desenvolvem a coleta de dados mediante a observação de uma sala de aula, de livre escolha dos subgrupos (escola particular ou pública, ensino fundamental ou educação de jovens e adultos, etc.), com duração que varia de um a três turnos, registrada na forma de uma descrição rica de detalhes acerca do desenvolvimento da aula, e/ou entrevista. Em ambos os casos, os estudantes se apoiam em um guia construído processualmente na sala. A utilização desse recurso é preparada por parte dos estudantes, mediante uma dramatização do cotidiano da sala de aula, construída pela maioria da turma com base em suas vivências escolares. Os outros estudantes são orientados a fazer o registro cursivo da cena dramatizada, buscando captar o máximo de detalhes da ação do professor e dos alunos, de forma substantiva

e sem julgamentos. Após a encenação, são lidos e analisados coletivamente os registros das observações, e todos se dão conta de como é desafiante a tarefa do registro.

A primeira aula após a observação no contexto escolar é dedicada ao compartilhamento e debate das primeiras sensações diante do que observaram e da própria tarefa de observar. Em seguida, os estudantes são orientados sobre como fazer a análise do registro digitado, buscando identificar as unidades de sentidos que emergem em cada cena registrada, as quais serão, na sequência, agrupadas por afinidades e darão origem às categorias/subcategorias de análise. Em atividade extraclasse, os estudantes são solicitados a desenvolver uma primeira versão dessa análise para posterior apresentação e discussão em sala.

Via de regra, a maioria dos estudantes apresenta um registro com poucos dados e formulações genéricas. A alegação frequente é que a professora fez, basicamente, a mesma coisa durante as aulas, e eles entenderam que não precisava repetir. Também são constantes os julgamentos e formulações genéricas, tais como: “o professor trata todos de forma igual”, “a professora não faz nenhuma mediação”, “a turma participa fazendo perguntas”, “a professora é autoritária”.

Nessas circunstâncias, são estimulados a desenvolverem uma ‘descrição densa dos fatos’, a descreverem os acontecimentos, para depois interpretar/analisar, a escutar e ver com mais atenção, pois, como destaca Perrenoud (1993: 123):

“[...] em muitas situações não vemos bem e nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver e ouvir; ou porque temos preconceitos ou imaginamos a realidade tal como nós a pensamos. A investigação obriga a documentar, por exemplo, a registrar e a transcrever uma conversa, a redigir um formulário, a controlar as observações. Esta disciplina leva a descobrir gestos, resoluções, práticas que passam geralmente despercebidas.”

A análise e a interpretação com base nos aportes teóricos constituem-se nas atividades mais desafiantes, e trabalhosas para os estudantes, por estarem acostumados a, tão simplesmente, descrever o observado, sem uma análise sistemática, de forma desconectada da fundamentação teórica. Como registra outro trio: “O grande desafio desse trabalho se encontrou, justamente, em relacionar essas teorias com a prática observada dos coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos.” Isso decorrente da consciência das estudantes de que “[...] precisávamos ser cuidadosas para não levantarmos falsas impressões, e não interpretarmos erroneamente o que a teoria tenta elucidar diante das ações presenciadas e da entrevista realizada.” Algumas duplas/trios investiram mais nessa tarefa e fizeram avanços significativos,

a partir de orientações presenciais e por e-mails. O referido processo resultou na escrita do relatório analítico da pesquisa.

A produção desse relatório tem possibilitado aos estudantes fechar o ciclo da pesquisa e compreender a importância desse processo para a atuação do professor no seu cotidiano, na perspectiva de aperfeiçoar suas práticas, de superar as estereótipias e visões preconceituosas e de utilizar, de forma criativa, a teoria no sentido de compreender mais profundamente sua própria prática e teorizar sobre ela. Essas considerações podem ser ilustradas pelo trecho do relatório de uma dupla:

“Esse trabalho nos permitiu observar e comprovar as teorias vistas em sala com a prática do exercício da profissão. Acreditamos que a nossa busca por novos conhecimentos e a experiência desta oportunidade não cessará (cessarão?) aqui, servindo de mais um estímulo para aguçarmos a nossa curiosidade, exercitando o papel do educador reflexivo. Essa experiência nos trouxe esperança de que há possibilidades de continuar trabalhando os conteúdos apreendidos na academia pelo longo percurso de formação e contribuirá para nossa profissão de educadores [...].”

Pode-se sublinhar, como um ponto forte da etapa de elaboração do relatório, a desconstrução das percepções dos estudantes acerca das produções acadêmicas que trazem respostas ‘certas’ como conclusão ou desfecho. No balanço final, revelam que, “apesar de trabalhosa, a experiência gerou aprendizagem legítima” e a capacidade de desconfiar do que parece fácil e óbvio.

Considerações finais

A análise das experiências revela que o ensino com pesquisa, desenvolvido de forma consistente e com o envolvimento efetivo dos estudantes em todas as etapas, é pertinente e viável em qualquer disciplina/componente curricular mesmo naquelas com carga horária de sessenta horas.

É capaz de motivar os estudantes para aprender de forma significativa, retirando-os da postura de receptores passivos, de reprodutores de fragmentos de teorias sem clareza de seu papel para a compreensão da realidade na qual irão atuar. Com efeito, um dos aspectos mais relevantes dessa experiência consistiu no ‘aprender a olhar’. Cada participante foi levado a descrever e refletir sobre as situações da sala de aula da escola visitada, recorrendo a referenciais críticos, indo além dos ‘achismos’ e conclusões superficiais e preconceituosas acerca dos processos vivenciados na sala de aula.

Nessa perspectiva, é fundamental que essa prática esteja assentada na ideia de que a aprendizagem envolve a integração dialética entre o pensar, sentir e agir e se constrói num contexto de confiança na possibilidade de se expor, expor suas dúvidas, seu saber e seu 'não-saber'. Assim, o ensino com pesquisa capaz de desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser e a se rever, o aprender a trabalhar em equipe, respeitando as diferenças, depende do investimento do professor nas relações interpessoais e do seu compromisso com o desenvolvimento integral do estudante, do qual a dimensão intelectual e cognitiva é apenas uma.

A pesquisa como eixo do processo formativo de futuros professores efetivamente funciona como uma experiência que, necessariamente, exige muito investimento dos estudantes e dos professores universitários. Desafia-os, todo o tempo, a ressignificarem o espaço da sala de aula, a autoridade docente, o ensino, a aprendizagem, a questão da autonomia, enfim, a formação de profissionais.

A possibilidade de engendrar mudanças de atitudes mais duradouras nos estudantes, com repercussão efetiva na sua atuação profissional futura, é maior se experiências como essa não se restringem a uma disciplina, em um ou outro semestre ao longo da formação, daí a necessidade de criação de espaços e tempos para reflexão, entre os professores, sobre suas práticas educativas na universidade.

Referências bibliográficas

- Almeida, Maria do Socorro da Costa, Soares, Sandra Regina, Beraldo, Fátima Regina C. Leite (2010). Docência universitária. Inovando através do ensino com pesquisa. Plurais Revista Multidisciplinar da UNEB. 1(2), 175-187.
- Alves-Mazzotti, Alda Judith (2006). A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis – o retorno. In Lucídio Bianchetti & Ana Maria Netto Machado (Orgs.), A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações (pp. 25-41). Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez.
- Bleger, José (2001). Temas de psicologia. Entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes.
- Contreras, José (2002). A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.
- Demo, Pedro (2011). Pesquisa. Princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez.
- Esteves, Maria Manuela (2002). A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Hughes, Mark (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. In Ronald Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad* (pp. 29-44). Espanha: Octaedro Editorial.
- Martins, Maria João, Alaçada, Nuno & Azevedo, Isabel (2010). A prática da investigação científica na aprendizagem da bioquímica numa faculdade de medicina. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no Ensino Superior* (pp. 129-140). Porto: CIIIE/Livpsic.
- Nova, Carla Carolina Costa da (2010). Representações sociais de docentes universitários sobre a relação entre ensino, aprendizagem e pesquisa na formação inicial de professores. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação. Salvador-Bahia-Brasil.
- Oviedo, Porfirio Morán (2003). Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad. In Porfirio Morán Oviedo (Org.), *Docencia e investigación en aula. Una relación imprescindible* (pp. 157-194). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paoli, Niuvenius Junqueira (1988). O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. *Cadernos CEDES 22. Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pimenta, Selma Garrido (2002). *De professores, pesquisa e didática*. Campinas, SP: Papirus.
- Ramalho, Betania Leite, Nuñez, Isauro Beltrán & Gauthier, Clermont (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: Perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Rincón, Héctor Fernández (2003). Possibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación. In Porfirio Morán Oviedo (Org.), *Docencia e investigación en aula. Una relación imprescindible* (pp. 129-144). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Severino, Antonio Joaquim (2009). Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 120-128.
- Soares, Sandra Regina et al. (2011). Relatório de pesquisa: Qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente. Salvador: Universidade do Estado da Bahia; Grupo de Pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP).

Souto, Marta (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

3.1.3.

Título:

Design de aprendizagem centrado na construção

Autor/a (es/as):

Oliveira, Lia Raquel [Universidade do Minho, Portugal]

Resumo:

Este texto relata uma investigação no âmbito do “scholarship of teaching and learning” (ensinar investigando as próprias práticas). Descreve e analisa, de forma sistematizada, um caso concreto de lecionação, tendo em vista a verificação da sua aceitação junto dos estudantes e a possibilidade de transferência da abordagem para outras situações.

A abordagem foi desenvolvida em diálogo autêntico com os estudantes, promovendo, assim, a sua efetiva participação no processo pedagógico. Este design de aprendizagem (learning design) foi implementado num curso de Mestrado em Tecnologia e Arte Digital e partiu de um problema identificado: os estudantes deste curso são muito diversos em termos de formação inicial, idade, situação profissional, motivação/expectativas. A natureza e âmbito do curso são também diversificados e ‘novos’, pretendendo-se preparar os estudantes para áreas profissionais emergentes (indústrias do multimédia, entretenimento e expressão cultural, educação). Desde logo, surgiu a preocupação: como conciliar esta diversidade de backgrounds/interesses/perfis profissionais com um programa de conteúdos disciplinares que se apresenta igual para todos? Como garantir os resultados de aprendizagem prescritos, adequando-os às especificidades e necessidades dos estudantes, garantindo a sua motivação, satisfação e sucesso? A aprendizagem incidiu na construção de artefactos digitais pelos estudantes (no caso objetos de aprendizagem de vários tipos), versando tópicos programáticos da UC, em alternativa à apresentação expositiva desses conteúdos pela docente. A avaliação das aprendizagens foi realizada sobre estes artefactos (avaliação do produto) e sobre um relatório detalhado que evidenciasse procedimentos, opções e justificações (avaliação do processo). Os objetivos pedagógicos subjacentes foram: respeitar os interesses particulares dos estudantes, aproximando a sua atividade académica de pós-graduação da profissional; despertar nos estudantes a motivação intrínseca para a aprendizagem; criar as necessárias condições para uma aprendizagem autodirigida e autónoma. O quadro ético-conceptual em que se desenvolveu esta proposta assenta nos princípios pedagógicos identificados por Vieira (2002).

Introdução

Neste texto relato uma investigação no âmbito do *scholarship of teaching and learning* (ensinar investigando as próprias práticas). Descrevo e analiso, de forma tentada, um caso concreto de lecionação, tendo em vista a verificação da sua aceitação, junto dos/as estudantes, e a possibilidade de transferência da abordagem para outras situações. A abordagem foi feita em diálogo autêntico com os estudantes, promovendo, assim, a sua efetiva/real participação no processo pedagógico. Este design de aprendizagem (*learning design*) foi implementado numa unidade curricular (UC) — Conceção de Objetos e Aprendizagem — de um curso de Mestrado em Tecnologia e Arte Digital e partiu de um problema identificado: os estudantes deste curso são muito diversos em termos de formação inicial, idade, situação profissional, motivação/expectativas. A natureza e âmbito do curso é também diversificada e ‘nova’, dado pretender preparar os/as estudantes para atuação em áreas profissionais emergentes (indústrias do multimédia, entretenimento e expressão cultural, educação).

Desde logo, surgiu a preocupação: como conciliar esta diversidade de backgrounds/interesses/perfis profissionais com um programa de conteúdos disciplinares que, por natureza académica, se apresenta igual para todos? Como garantir os resultados de aprendizagem prescritos, adequando-os às especificidades e necessidades dos estudantes, garantindo a sua motivação, satisfação e sucesso?

A focalização incidiu na construção de artefatos digitais pelos estudantes (no caso objetos de aprendizagem — materiais pedagógico-didáticos digitais — de vários tipos), versando tópicos programáticos da UC, em alternativa à apresentação expositiva desses conteúdos pela docente. A avaliação das aprendizagens foi realizada sobre estes artefactos (avaliação do produto) e sobre um relatório detalhado que evidenciasse procedimentos, opções e justificações (avaliação do processo). Os objetivos pedagógicos subjacentes foram: respeitar os interesses particulares dos estudantes, aproximando a sua atividade académica de pós-graduação da profissional; despertar nos estudantes a motivação intrínseca para a aprendizagem; criar as necessárias condições para uma aprendizagem autodirigida e autónoma.

O quadro ético-conceitual em que se desenvolveu esta proposta assenta nos princípios pedagógicos identificados por Vieira *et al* (2002, 2004), adiante explicitados e operacionalizados.

Detalho de seguida o problema identificado, a abordagem pedagógica proposta, discuto-a, justifico-a e concluo refletindo sobre o seu valor educativo, limitações e possibilidades de transferibilidade.

1. O problema identificado

Tendo já lecionado esta unidade curricular, sabia por experiência que os/as estudantes deste curso costumam ser muito diversos/as em termos de formação inicial, de idades, de motivação e de expectativas. A natureza e âmbito do curso é também diversificada e *nova*, no sentido de pretender preparar os/as estudantes para atuação em áreas profissionais emergentes.

Lê-se na Introdução ao curso:

“O processamento da informação através da exploração da sua expressividade visual, auditiva, táctil e imersiva, que hoje se denominam tecnologias do multimédia interativo, têm vindo a abrir novas necessidades de formação, específicas em termos das tecnologias.”(MTAD, 2011)

E ainda:

“O artista digital (...) Deverá ser capaz de conjugar conhecimentos profundos ao nível da: computação gráfica, som e música digitais, realidade virtual, aumentada e mista, visão por computador, entre outras e da sua exploração conjunta com técnicas de expressão artística, para gerar novas aplicações, produtos e narrativas e experiências estéticas, nas áreas da indústrias do multimédia, da educação e entretenimento, e expressão cultural.” (idem).

Ou seja, o âmbito do curso é bastante vasto e o público a quem se dirige também o é. O questionário inicial de caracterização e recolha de expectativas, preenchido na segunda aula, confirmou plenamente esta diversidade. Perguntou-se a idade, nacionalidade e local de nascimento, local de residência atual, estado civil, existência de filhos, profissão, habilitações literárias, motivação para a inscrição no curso, expectativas para o curso, perspetivas futuras...

Dos 21 estudantes que frequentaram a UC, 8 eram do sexo feminino e 13 do masculino. Estavam presentes 18 estudantes (8 das raparigas e 10 dos rapazes). A faixa etária também era variada: doze estudantes abaixo dos 28 anos (oito com 23 e 24, um com 26, dois com 27, um com 28); três com 30, 33 e 39 anos; e três com 43, 45 e 47 anos, respetivamente.

O local de nascimento (e nacionalidade) era predominantemente Portugal (Braga e Guimarães) havendo contudo um estudante brasileiro, um chileno, dois franceses e uma estadouniense. A área de residência também diversa, havendo estudantes a morar nas áreas de Guimarães, Braga, Porto, Aveiro.

Apenas os dois estudantes com mais idade (45 e 47) declararam ser casados e ter filhos (um filho cada). Também eram os únicos em situação de emprego com estabilidade (professores).

Apenas mais uma declarou ser designer e outra ser estudante. Os/as restantes não responderam a esta pergunta o que nos induz a pensar que não trabalham regularmente, pelo menos. Em questionamento informal foi possível perceber que os trabalhos remunerados que fazem são ocasionais.

Quanto às habilitações académicas, a diversidade de licenciaturas era vasta: design e marketing de moda, design de produto, design de interfaces digitais, audiovisuais e multimedia, tecnologia e comunicação multimédia, informática de gestão, engenharia informática, arquitetura, filosofia, educação básica. Um estudante tinha a 4ª classe (43 anos) e, informalmente, disse ter uma ‘pequena empresa’.

Quanto às motivações para a candidatura e inscrição no curso, torna-se difícil clarificá-las já que as respostas foram poucas e algo vagas, do género “aprender mais relacionado com a área de trabalho...”, “aprofundar conhecimentos na área das interfaces multimédia...”. As declarações sobre expectativas para o curso também foram muito parcas e parecidas com as motivações.

Relativamente a perspetivas futuras, as respostas ainda foram em menor quantidade, duas delas “sombrias” e duas “trabalhar em equipas de multimédia e arte digital”...

Durante a primeira aula, em conversa informal, percebeu-se que nenhum dos estudantes alguma vez tinha tido contato com a temática dos objetos de aprendizagem e que, com exceção da aluna licenciada em educação básica e dos dois professores, ninguém tinha qualquer preparação prévia na área da educação.

2. A abordagem pedagógica proposta

A proposta apresentada foi a de focalização na construção de artefatos digitais, versando tópicos programáticos da UC, em alternativa à apresentação expositiva de conteúdos pela docente.

Os objetivos pedagógicos implícitos e explicitados foram os de respeitar os interesses particulares dos estudantes, aproximando a sua atividade académica de pós-graduação da profissional; despertar nos estudantes a motivação intrínseca para a aprendizagem; criar as necessárias condições para uma aprendizagem autodirigida e autónoma.

A estratégia de intervenção pedagógica assentou, então, no estabelecimento de três trabalhos a levar a cabo pelos/as estudantes, organizados/as em equipas de 2 a 5 elementos (a constituição foi livre). Sendo a temática da UC a conceção de objetos de aprendizagem, estes trabalhos assumiram a forma de objetos de aprendizagem de tipo e dimensão variados. Previamente, foram visionados, analisados, questionados e discutidos alguns objetos de aprendizagem, destinados a vários ciclos de ensino (POAW, 2008).

O primeiro trabalho debruçou-se sobre teorias de aprendizagem e envolveu tarefas de pesquisa na internet tendo em vista a construção de um quadro teórico de referência relativo ao assunto (conceitos básicos em educação, paradigmas, teorias e modelos).

O segundo trabalho baseou-se num capítulo de livro (Oliveira e Campos, 2008) dedicado a objetos de aprendizagem (evolução do conceito, metáforas associadas, taxonomias, características, a questão da granularidade, metadados, especificações e standards, crítica do conceito). Para além do estudo concreto dos tópicos programáticos, esta atividade permitiu — do ponto de vista da estruturação e apresentação da informação (também tópico programático) — proceder a um exercício de transposição de informação organizada linearmente (o capítulo de um livro) para um organização hierárquica e hipertextual. Simultaneamente, os estudantes puderam conhecer e usar uma ferramenta de autor própria para o efeito.

Estes dois trabalhos foram apresentados à turma, aproveitando-se a ocasião para esclarecer conceitos e clarificar dúvidas relativas às matérias focadas. O seu desenrolar foi por mim acompanhado de perto, em colaboração com cada equipa.

Ao terceiro trabalho foi dedicado mais tempo e foi sobre ele que incidiu a avaliação das aprendizagens e classificação final. Enquanto os dois trabalhos anteriores pretendiam tratar matérias e exercitar procedimentos, este pretendia aplicar de forma criativa e sistematizada o aprendido.

Este trabalho — projeto de equipa — deveria integrar todos os passos necessários à conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação de objetos de aprendizagem. Para além do produto final, completo e disponibilizado online, requeria a entrega de um relatório detalhado, incluindo uma reflexão crítica de toda a atividade desenvolvida.

Apesar do tema a abordar neste objeto ser livre, coloquei à disposição dos/as estudantes um curso sobre realização cinematográfica já existente e da minha autoria. A ideia subjacente a esta disponibilização era facilitar a escolha do tema e garantir a validade dos conteúdos. Porém, apenas duas equipas (num total de sete) aceitaram este desafio. As restantes optaram por criar temas de raiz (culinária, história da arte, narrativas digitais, desenho em perspetiva, código rodoviário) o que veio a revelar-se, como previa, mais complexo, dada a dificuldade em elaborar e tratar, primeiro, os conteúdos propriamente ditos.

Este trabalho permitiu, ainda, discutir outros tópicos programáticos como os limites e possibilidades da aprendizagem autónoma, as plataformas associadas a e-learning (LMS, KMS, repositórios, e-portefólios) e modalidades de e-learning, conteúdos electrónicos (*e-content*) de intenção educativa e de intenção didáctica, a questão do *edutainment* e o papel do artista digital na produção de conteúdos educativos.

3. Justificação ético-concetual e discussão da abordagem

Do ponto de vista ético-concetual, esta prática assenta nos princípios pedagógicos identificados por Vieira et al (2002, 2004), operacionalizados da forma que se segue.

- a) Intencionalidade: as atividades fundam-se em necessidades concretas dos estudantes.
- b) Transparência: a ação pedagógica é explícita e as duas primeiras aulas são dedicadas a uma efetiva negociação do programa de estudo e da tarefas a levar a cabo.
- c) Coerência: as tarefas, as aulas e a avaliação decorrem como acordado na negociação.
- d) Relevância: aquando da negociação do programa, os estudantes foram questionados sobre as suas expectativas relativamente à unidade curricular e ao curso bem como sobre as suas motivações pessoais (de forma dialogada e também por questionário escrito), mobilizando, assim, os seus conhecimentos prévios e tentando promover uma aprendizagem significativa e autêntica.
- e) Reflexividade: foram implementados procedimentos de auto e hetero avaliação intra e entre equipas e pedidos comentários sobre a forma de organização das aulas e a atuação da professor (no relatório final sobre o trabalho de projeto entregue, exigindo um posicionamento crítico);
- f) Democraticidade: foi estimulada e praticada a intervenção crítica, as decisões negociadas foram tomadas enfatizando a liberdade de pensamento e de expressão e apelou-se ao debate sustentado e construtivo.
- g) Autodireção: o ritmo de trabalho foi gerido pelas equipas (respeitando o plano de trabalho negociado) e estimulou-se a pesquisa na internet de forma independente, potenciando as competências já evidenciadas pelos estudantes.
- h) Criatividade/Inovação: sugeriu-se e incentivou-se o pensamento divergente procurando que os trabalhos desenvolvidos fossem perspetivados de forma original e não convencional.

Para recolher informação que me permitisse a reflexão que aqui apresento, mantive um diário onde registei a minha interpretação das ações e reações dos/as estudantes durante as aulas e em mensagens de correio eletrónico. Para além do questionário de caracterização já referido, analisei também as reflexões que pedia no relatório do terceiro trabalho.

Durante as aulas, a receptividade dos/as estudantes foi boa, a sua participação nas atividades constante e regular, notando-se, contudo, alguma dificuldade na gestão das tarefas que, porém, nunca era assumida. Em todas as aulas verificava o andamento dos trabalhos e fazíamos pequenas sínteses mas tal não impediu que a intuição, que me dizia que os produtos finais não alcançariam a qualidade desejável, não viesse a confirmar-se. Na realidade, apenas duas das

equipas (em 7) apresentaram trabalhos completamente finalizados. Os restantes ficaram no nível de protótipo avançado.

Quanto a este aspeto, é importante realçar que este trabalho de projeto final deveria enformar um objeto de aprendizagem finalizado — artefato digital (*coisa* construída com uma finalidade expressa) — com uma coerência interna e qualidade que garantisse o seu uso imediato. Não se pretendia um mero exercício académico mas algo que pudesse ser útil para terceiros. Aliás, as indicações para o relatório final foram pensadas em função de uma eventual submissão a um evento científico da área.

Nesta medida, esta prática pedagógica, ao propor “o envolvimento dos estudantes na investigação como ferramenta de construção de conhecimento e integração em comunidades científicas e profissionais” (ver texto introdutório deste simpósio) aproxima-se, também e de certo modo, do que se designa por *inquiry-based learning*, para além do *scholarship of teaching and learning*. Apenas uma das equipas (constituída por uma estudante de 23 anos e um estudante de 43), que aceitou o desafio de transformar o curso que disponibilizei, apresentou um trabalho final com a totalidade das características exigidas. Esta equipa submeteu o seu *paper* a dois eventos (um nacional e outro internacional) e ambos foram aceites.

Das reflexões críticas pedidas no relatório, retive o agrado perante as aulas e a proposta negociada e a necessidade de mais tempo para a realização do trabalho de projeto final.

Após o término das aulas e o lançamento das pautas, criei um questionário com três itens num formulário google docs e enviei-o aos/às estudantes. Pedia a qualificação das aulas numa escala de 5 pontos (Excelentes, boas, razoáveis, fracas, muito fracas), a qualificação da atuação da professor numa escala de 10 (da pior à melhor) e comentários críticos, positivos e negativos.

A este questionário apenas 5 estudantes responderam: as aulas foram qualificadas de “boas” e a atuação da professor foi assinalada com os valores 10 (1), 9 (3) e 8 (1). Os comentários que considero negativos (apesar de não terem sido expressos como tal) foram:

a) a cadeira deveria ter sido mais prática, não com o foco apenas nos nossos trabalhos mas com exemplos dados de outros anos anteriores de modo a percebermos como os objetos de aprendizagem eram trabalhados.

b) Penso que a avaliação da disciplina deveria ser mista, ou seja ter uma componente final - o projeto final, e ter uma componente contínua - os projetos / apresentações que se fazem durante o semestre. Digo isto, porque a maioria dos alunos se sabe que o que é feito durante o semestre não terá qualquer peso na nota final, acaba por fazê-los em cima do joelho, não lhes dedicando o tempo necessário. Tempo esse que é fundamental

para obter um bom resultado prático e uma reflexão eficaz da aprendizagem levada a cabo.

Ou seja, deveria apresentar mais estudos de caso, discuti-los e explicá-los e deveria distribuir a classificação das aprendizagens pelas três atividades realizadas, eventualmente por outros aspetos que não foram formalmente considerados. Concordo com estas críticas que terei em consideração futuramente, particularmente na ocasião da negociação do programa.

Os comentários que considero positivos são os seguintes:

a) A leccionação da aula foi bem estruturada com um calendário pré-definido de modo a os alunos poderem guiar-se e conciliar o trabalho desta com as outras disciplinas.

b) O facto de a professora estar sempre disponível, algo que se verifica pela respostas céleres aos emails, é uma mais-valia. Isto porque uma boa aprendizagem depende tanto do aluno como do professor, sendo que a troca de feedback bilateral deve estar sempre presente, como é o caso.

c) Achei a aula interessante, só acho que foi curta.

O período de tempo em que decorreu a UC foi de três meses e as atividades foram pensadas para estudantes *a tempo inteiro*. Portanto, não estou certa de esse tempo tenha sido *curto*. A disponibilidade para atender aos/às estudantes representa mais, para mim, uma questão de *brio* profissional: integra a essência da função docente. Sabemos que enquanto docentes universitários esta vertente não é valorizada de forma evidente. Mas, sem ela, a docência deixa de fazer sentido. A estruturação clara do calendário é fundamental para a gestão desse *tempo* que sempre nos persegue.

Impõe-se uma tentativa de explicação para as poucas respostas a esta solicitação de opinião, já para além do tempo letivo: as aulas decorreram entre outubro e dezembro e a partir de janeiro estes estudantes estão confrontados com a necessidade de formulação do seu projeto individual de curso. A tensão é grande e a disponibilidade pouca. Não tenho motivos para pensar que possa existir outra razão.

Conclusões

A novidade desta abordagem é, para mim, relativa. Ou seja, ela dá continuidade a uma prática de muitos anos, em múltiplos contextos: a de criar atividades que possibilitem a aquisição de conhecimentos e de competências, no âmbito dos conteúdos formais a ensinar e a aprender, sem

que, para tal, as aulas se limitem à exposição, explicação (simplificação), exemplificação, problematização desses conteúdos. Pode-se, portanto, dizer que esta abordagem se encontra em fase de consolidação à procura das palavras certas para a traduzir para que possa vir a ser usada, com utilidade, por outras pessoas.

O seu potencial inovador resulta, penso, da efetiva alteração de papéis desempenhados por professor e estudantes. Numa abordagem desta natureza o professor é, de facto, um suscitador/provocador de situações de potencial aprendizagem (Oliveira, 2004) e orientador dos trabalhos e da aprendizagem: não parte do princípio de que expor as matérias de forma clara (mesmo apresentando pontos de vista diversos sobre o mesmo assunto) basta para exercer a sua função de ensinar; parte do princípio que perante situações problema (desafios que façam sentido para os estudantes nas suas expectativas e conhecimentos prévios), é necessário criar dinâmicas próprias de resolução, para as quais a orientação e feedback do professor pode e deve contribuir.

As limitações deste tipo de abordagem residem, em grande medida, em tradições académicas e em práticas escolares enraizadas de exposição de conteúdos assente no professor e no valor atribuído ao seu conhecimento: *só alguém que domine uma matéria a pode ensinar*. Aceito que dominar uma matéria é um requisito para ensinar e não questiono, obviamente, que as áreas do saber são muito diversas e que é impensável o seu domínio por uma só pessoa. Mas até numa mesma área do saber, dominá-la por completo pode ser também impossível (o melhor exemplo é o das especialidades e especificidades da investigação académica). Contudo, se o/a professor/a — como qualquer outra pessoa — dominar as técnicas de acesso à informação e da sua gestão, pode descobrir e construir conhecimento, aprender e, assim, ensinar. O que está aqui em questão é que exatamente porque um/a professor/a domina uma matéria, não precisa de se espaldar nela. Pode usar esse conhecimento para proporcionar aos/às estudantes a oportunidade de os *construírem* e deles se apropriarem.

Daqui resulta o potencial de transferabilidade desta abordagem: ancorado/a no *seu* conhecimento, o professor/a, ao perspetivar as suas aulas pode pensar de seguinte forma: que vão os/as estudantes fazer durante este *tempo* que vamos partilhar? Ou parafraseando J. P. Gee (2004), que experiências e simulações vão poder ter e fazer, que jogos serão capazes capazes de jogar?...

Em jeito de síntese, retomo as questões iniciais deste relato: Como conciliar esta diversidade de backgrounds/interesses/perfis profissionais com um programa de conteúdos disciplinares que, por natureza académica, se apresenta igual para todos? Como garantir os resultados de aprendizagem prescritos, adequando-os às especificidades e necessidades dos estudantes, garantindo a sua motivação, satisfação e sucesso?

Qualquer conteúdo é passível de adaptação a necessidades específicas. Aliás, qualquer conhecimento existe, é construído e reconstruído em função de necessidades específicas, seja ele ou elas de que natureza forem. Acresce que a própria negociação do programa com os/as estudantes permite, por si só, que isto seja questionado. E o questionamento é a base do pensamento crítico e da vivência democrática. Neste entendimento, é possível garantir resultados de aprendizagem prescritos, precisamente através do envolvimento dos/as estudantes na definição da forma como vão aprender.

Referências bibliográficas

- Gee, James Paul (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling.* New York: Routledge.
- MTAD (2011). Apresentação do curso de mestrado em Tecnologia e Arte Digital. Disponível em <http://mtad.dsi.uminho.pt/> (04-10-2011).
- Oliveira, Lia Raquel & Campos, Ana Francisca (2008). Objectos de Aprendizagem: conteúdos educativos para o e-learning. In João Paraskeva & Lia R. Oliveira (Orgs.), *Currículo e tecnologia educativa - Volume 2* (pp. 175-214). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Oliveira, Lia Raquel (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais: Um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade.* Braga: Universidade do Minho, CIED.
- POAW (2008). Website do projeto POAW, Produção de Objetos de Aprendizagem para a Web. Disponível em <http://webs.uminho.pt/poaw> (04-10-2011).
- Vieira, Flávia, Gomes, Álvaro, Gomes, Carlos, Silva, José Luís, Moreira, Maria Alfredo, Melo, Maria do Céu & Albuquerque, Pedro Barbas (2002). *Concepções de Pedagogia Universitária – Um Estudo na Universidade do Minho.* Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/476>
- Vieira, Flávia, Silva, José Luís, Melo, Maria do Céu, Moreira, Maria Alfredo, Oliveira, Lia Raquel, Gomes, Carlos, Albuquerque, Pedro Barbas & Sousa, Manuel (2004). *Transformar a pedagogia na universidade. Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem.* Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

4

Avaliação das aprendizagens

La evaluación del aprendizaje

4.1.

Título:

E-rúbrica Federada para la evaluación de los aprendizajes

Autor/a (es/as):

Coordinador/a:

Serna, Manuel Cebrián de la [Universidad de Málaga - España]

mcebrian@uma.es

Resumo:

En todo el mundo, las iniciativas tendentes a consolidar marcos comunes para las instituciones académicas constituyen un hecho ya imparable. El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Nuevo Espacio Iberoamericano para la Educación (ALCUE) resaltan la importancia de que las instituciones educativas “centra la enseñanza en los aprendizajes de los estudiantes”, y que sean éstos quienes alcancen las competencias en un proceso de “autoaprendizaje para toda la vida”. Este enfoque implica solicitar a los estudiantes procesos de reflexión y autoevaluación sobre su aprendizaje, y por tanto requiere investigar en nuevas metodologías que permitan un papel más destacado de los estudiantes en la enseñanza, especialmente en un mayor compromiso de éstos en los procesos de evaluación. A su vez, este marco de colaboración entre las instituciones ha impulsado la necesidad de compartir recursos y datos entre las mismas, la movilidad entre ellas de profesores, alumnos e investigadores y el acceso a los recursos de instituciones ajenas a la propia.

La evaluación mediante rúbrica se sitúa dentro de esta concepción de la evaluación formativa como una necesidad de todas las instituciones que desean avanzar en su desarrollo y mejora de la calidad educativa de forma conjunta, aprovechando y compartiendo los recursos y sistemas tecnológicos que proporciona la red.

La erúbrica y su elaboración conjunta constituye una estrategia y objetivo común entre las instituciones, pero también una metodología de evaluación a la vez que una técnica e instrumento de gestión de la propia evaluación que obliga a mejorar la concreción de criterios y evidencias de aprendizajes, tanto para los estudiantes y docentes de la propia institución como de las ajenas. Ofreciendo un marco y un objetivo ideal para la colaboración entre las instituciones.

El presente simposio auto-organizado pretende exponer los avances de dos proyectos con temáticas comunes que se han desarrollado en el marco de la colaboración internacional de instituciones dentro del Espacio europeo y del Espacio Iberoamericano, como son: el primero titulado “e-rúbrica federada para la evaluación de aprendizajes”, financiado por el Plan Nacional I+D+i (España) 2008-2011.

EDU2010-15432 [<http://erubrica.org>]; y el segundo titulado “Desarrollo conjunto de herramientas federadas para potenciar la evaluación por competencias” financiado por el Sined (México) 2012 [<https://www.sined.mx/rubrica.html>].

Con estos objetivos, y en primer lugar, tenemos la presentación de la comunicación titulada: Desarrollo conjunto de herramientas federadas para la evaluación por competencias, que pretende primero exponer los proyectos previos en sistemas federados aplicados a la educación las instituciones implicadas en ambos proyectos llevaron a cabo (UMA –España-, U.Colima y Sined – México-), para después exponer los objetivos, las metodologías, los productos y servicios alcanzados en el proyecto I+D+i EDU2010-15432 ya citado antes, de modo que sirva de marco para comprender las prácticas que todos los docentes han realizado dentro de este proyecto y que se muestran después de esta comunicación.

En segundo lugar, se exponen las experiencias de la universidades de Vigo y Barcelona con el trabajo titulado Análisis comparativo de metodologías de evaluación formativa: diarios personales mediante blogs y autoevaluación mediante rúbricas. Donde se conocerán los resultados observados en la comparación metodológica aplicadas mediante diarios blogs y erúbricas.

En tercer lugar, la aportación de la Universidad Politécnica de Madrid mostrará con el trabajo titulado Contraste entre instrumentos de evaluación tradicionales y rúbricas: exámenes vs. Rúbricas, los resultados obtenidos comparando los instrumentos de evaluación tradicionales y las erúbrica del proyecto.

En cuarto lugar, las universidades de Vigo y la Universidad de Granada con su trabajo Evaluación entre pares y autoevaluación basadas en rúbricas, nos permitirán conocer los beneficios de esta modalidad de evaluación formativa (evaluación de pares y autoevaluación) cuando media la erúbrica.

Una visión más transversal de los contenidos y los aprendizajes mediante erubrica es la aportación que presentan los profesores de la Universidad del País Vasco con la comunicación titulada: Las rúbricas en la evaluación de las competencias transversales.

Por último, y desde la Universidad de Málaga, se aborda la problemática que podemos encontrar en la calidad de la interacción entre usuarios y una nueva herramienta como es la erúbrica, con la aportación titulada: Usabilidad de la erúbrica mediante cuestionarios *online* con Limesurvey.

Palavras-chave:

Evaluación formativa, evaluación por competencia, erubrica, autoevaluación, evaluación de pares y sistemas federados.

4.1.1.

Título:

1. Desarrollo conjunto de herramientas federadas para la evaluación por competencias

Autor/a (es/as):

Serna, Manuel Cebrián de la Serna [Universidad de Málaga - España]

mcebrian@uma.es

Galena, Lourdes Galeana [SINED - México]

coordinacion@sined.mx

Monedero, Juan José [Universidad de Málaga - España]

jjmonedero@uma.es

Palmero, Julio Ruiz Palmero [Universidad de Málaga - España]

julioruiz@uma.es

Resumo:

En este primer capítulo del autosimposia vamos a realizar una presentación general de los proyectos desarrollados sobre erúbricas y sistemas federados que desde algunos años llevamos liderando de forma conjunta entre la Universidad de Málaga –España- con la Universidad de Colima –México- y más tarde con el Sistema Nacional de Educación a Distancia (Sined) –México-.

Esta colaboración ha ofrecido una experiencia única para el desarrollo posterior del proyecto I+D+i Servicio de erúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes EDU2010-15432 [<http://erubrica.org>], que de ámbito exclusivamente nacional, participan las Universidades de Barcelona, País Vasco, Politécnica de Madrid, Granada y la Universidad de Málaga como coordinadora. Con este primer texto esperamos que los lectores dispongan de un marco amplio para comprender este proyecto (los objetivos, los productos, los servicios de erúbrica...) donde se han producido las experiencias que se exponen a continuación desde las diferentes universidades españolas.

1.1. Introducción

Es un hecho que estamos en *un mundo que avanza cada vez más globalizado en paralelo a un mundo cada vez más digitalizado*, donde internet representa un elemento clave e indiscutible en los cambios que vivimos en el siglo XXI; sin duda con un impacto difícil de cuantificar, pero donde permite y facilita la colaboración internacional y ofrece soporte para el cambio mundial al que estamos asistiendo con la “*globalización*”.

En el campo de la colaboración en educación estamos trabajando con la naturaleza más social y humana de los problemas: la cultura y la comunicación humana. Las fronteras de las experiencias en las relaciones humanas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación -que configuran una parte importante del desarrollo de una sociedad más globalizada-, no está centrada en el problema de las tecnologías principalmente, sino más bien *las nuevas prácticas humanas que se derivan de estas*, en las relaciones entre los seres humanos en estos entornos, las nuevas posibilidades para el intercambio de bienes y servicios, la intensidad y el flujo de información y producción cultural y científica, el avance y aumento creciente en la colaboración internacional que surge de esta realidad que es internet [1]. Esta situación está creando necesidades formativas y nuevas competencias en los estudiantes y enseñantes [2], con cambios profundos en sus metodologías que plantean a su vez nuevos programas y acciones de innovación educativa.

Nos interesa atender especialmente en este momento *la forma en que los individuos y los pueblos se identifican, crean y gestionan su nueva **identidad digital** y reconstruyen **nueva realidad cultural, educativa y científica***, permitiendo *el incremento de la colaboración en todos los campos* educativos y mediada por internet.

De alguna forma gracias a las nuevas tecnologías cada vez es más fácil observar cómo se producen los comportamientos de los usuarios en internet, y conocer con mayor rapidez las ventajas que están proporcionando las tecnologías para el desarrollo de las *comunidades de prácticas*. En un principio, las tecnologías estuvieron asociadas más a la productividad individual y a la comunicación, surgiendo posteriormente tecnologías más propias de la información -Notaciones, Rss...-, que junto con la nueva atención a la producción esta vez colectiva -wiki, blog,...- están permitiendo nuevas formas de relacionarse y desarrollarse las comunidades de prácticas, con mayor flexibilidad y guardando la identidad y personalidad de sus usuarios finales, abriendo y dando mayor oportunidad de aprendizaje también a los entornos personales.

Hay trabajos interesantes en la literatura de la *cibercultura* que abordan el tema de la identidad digital, aquí solo vamos a atender el papel que conlleva los últimos avances de la tecnología para la colaboración, *especialmente el papel de los sistemas federados -SF- en educación*, y precisamente sus “*mecanismos de identidad*”, que representan hoy, y *no casualmente se llaman así, un elemento clave* para dos temas actualmente importantes en educación: *el desarrollo de comunidades de prácticas (CoPs) y de entornos personales de aprendizaje (PLE)*.

1.2. Las tecnologías para la colaboración en educación: los sistemas federados y los mecanismos de identidad

Los nuevos *mecanismos de identidad y sistemas federados* representan en educación un cambio radical y copernicano al permitir un nuevo enfoque que centra al individuo -y sus relaciones en las comunidades de aprendizaje- y no la tecnología como el eje de atención.

La investigación e innovación en estas tecnológicas y sus posibles impacto en el campo de la pedagogía, ha sido posible gracias al enfocar la solución de diversos aspectos prácticos que la tecnología hasta la presente no permitía (p.e. interoperabilidad de herramientas y contenidos), a la vez que, en un intento por ampliar las fronteras pedagógicas experimentando nuevos escenarios innovadores.

Ejemplo de nuevos escenarios que requieren esta respuesta serían los siguientes:

- Encontrar soluciones tecnológicas más flexibles para los entornos personales de aprendizajes (PLE),
- Romper las barreras tecnológicas en el intercambio de recursos y herramientas entre instituciones, para facilitar la movilidad de los individuos -en aumento- y fuera de ellas, como sería el caso de un “portafolios para toda la vida”, el intercambio de herramientas y contenidos en las comunidades de prácticas, etc.
- Buscar y experimentar nuevas modalidades metodológicas sin que la tecnología limite sus modelos prácticos.

1.3. Experiencias y casos de uso

Presentamos a continuación cuatro casos de forma rápida con las direcciones de los portales web de los proyectos para los que estuvieran interesados en profundizar:

CASO I. Entorno federado de colaboración para el espacio iberoamericano de educación superior (ALCUE). Portal del proyecto [3].

Con la coordinación entre las Universidades de Málaga, España y la Universidad de Colima, México, el proyecto tuvo como objetivo principal la creación de una comunidad de prácticas para el intercambio de experiencias en la formación de docentes y sobre los programas de innovación educativa puestas en marcha en las diferentes instituciones participantes en el proyecto. Fue financiado con diversos proyectos y convocatorias por la Agencia española para la cooperación y el desarrollo -AECID- durante los años 2008-2010.

Se experimentaron tecnologías de federación para la colaboración entre catorce instituciones universitarias de diferentes países (Argentina, Ecuador, España, México y Venezuela), donde cada una ofrecía lo mejor que poseía (contenidos, experiencias, herramientas...) en algunos caso herramientas según las necesidades del proyecto (wiki, un foro, herramienta para la evaluación...) y en otras experiencias y contenidos.

Con solo un mecanismo de identidad según las claves para cada usuario en su institución, entrabas en todas las herramientas y contenidos, consiguiendo el concepto de que la plataforma era internet con recursos y herramientas distribuidas.

Compartimos experiencias y contenidos como:

1. prácticas en el uso de TIC (etutorías, evaluación por eportafolios y erubricas, objetos de aprendizaje...),
2. el impacto multicultural y la colaboración con TIC,
3. y estrategias para crecer y consolidar la comunidad.

CASO II. Proyecto de investigación Servicio de eRúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes universitarios. Portal proyecto [4].

La mayoría de las universidades disponen de servicios de apoyo a la enseñanza con herramientas, softwares, plataformas (LMS) para desarrollar una enseñanza con espacios virtuales. Si bien, por un lado, estas herramientas disponen de más posibilidades de las que se requieren en un momento cuando nos iniciamos en el uso de plataformas (sobre todo cuando es para apoyo a la enseñanza presencial). Paradójicamente, y por otro lado, las plataformas genéricas no suelen tener un desarrollo tecnológico para adaptarse a los proyectos y requerimiento específicos de los docentes, como sería herramientas que ayudasen a la evaluación formativa con erúbricas.

Los innovadores que han defendido estos nuevos planteamiento de evaluación formativa se han enfrentado a la imposibilidad técnica de compartir sus experiencias y herramientas con otros compañeros universitarios en diferentes instituciones, por el simple hecho de que se encuentra con un impedimento: Las tecnologías. Los sistemas tecnológicos y las tecnologías no colaboran entre sí. De ahí que este proyecto plantea no sólo una propuesta innovadora a investigar en la evaluación formativa sino también un reto tecnológico al plantear la permeabilidad y colaboración de entre sistemas y herramientas diferentes. En la intención de que esto permita un proyecto de colaboración pedagógica para compartir criterios de evaluación y herramientas de

e-rúbricas entre estudiantes y docentes de diferentes áreas y titulaciones, así como, distintas Universidades como serían:

Universidad de Barcelona

Universidad de Granada

Universidad Politécnica de Madrid

Universidad de Málaga (Coordinación)

Universidad del País Vasco

Universidad de Vigo (Sede Ourense)

¿Por qué los sistemas de federación y mecanismos de identidad para la evaluación formativa?

El desarrollo de una investigación sobre evaluación formativa (esto es, a lo largo del proceso de aprendizaje) mediante eRúbrica y entre grupos de alumnos de distintas universidades tiene un fuerte componente tecnológico: por un lado, la propia herramienta de evaluación –la rúbrica– encuentra un espacio privilegiado en contextos de enseñanza a distancia (o virtual) y semipresencial, en cuanto que facilita la monitorización individualizada del proceso de aprendizaje. Por otro, la participación de profesores investigadores de distintas áreas y universidades, y el activo papel a desempeñar por los grupos de alumnos de cada institución plantean la necesidad de arbitrar mecanismos de acceso (Sistemas de identidad federados) en las herramientas a utilizar en el desarrollo del proyecto.

En un escenario tradicional, el acceso a recursos desde una perspectiva de movilidad requeriría de una identidad registrada en cada una de las instituciones, con el problema que ello supone desde el punto de vista de la usabilidad y la seguridad. Las redes académicas nacionales (NRENs) -como la española RedIRIS- agrupadas en la red europea TERENA y en colaboración con otras instancias como el consorcio Internet2 llevan algunos años trabajando en las tecnologías necesarias para dar soporte a este nuevo escenario. Han surgido así distintas iniciativas y desarrollos en el ámbito del middleware en torno a dos ejes, la gestión de identidad y la gestión de la colaboración.

Objetivos del proyecto

Este proyecto tiene la finalidad de experimentar y evaluar el alcance educativo de una eRúbrica (rúbrica electrónica) en diversos contextos de enseñanza universitaria (troncales, optativas, prácticas de laboratorios, enseñanza semipresencial y a distancia, Practicum, etc) y diferentes áreas de conocimiento.

Los objetivos específicos son:

1. Experimentar una metodología basada en la evaluación entre pares y la autoevaluación por los propios estudiantes a través de eRúbricas.
2. Conocer y evaluar las metodologías y prácticas de uso de la eRúbrica en los diferentes contextos de la enseñanza universitaria y otros similares.
3. Experimentación de las tecnologías de identidad disponibles en la red académica (autenticación y federación) en un escenario real de trabajo entre docentes y estudiantes de diferentes instituciones educativas.

Esto nos llevaría a un entorno de colaboración entre estudiantes para realizar evaluación entre pares, para compartir los docentes experiencia sobre la evaluación por competencia, el uso de rúbricas, etc.

Tanto por las diferentes características de los objetivos e hipótesis de nuestra investigación, como por la naturaleza de los datos a recoger –cuantitativos y cualitativos-; se realizará un *enfoque plurimetodológico*. Por un lado, un diseño cuasi-experimental para la comprobación de las hipótesis. Por otro lado, un “análisis de contenidos” para conocer las reflexiones y argumentos dados por los estudiantes sobre la auto-evaluación de sus tareas como la evaluación entre pares, junto con un estudio usabilidad del nuevo sistema y de la eRúbrica.

CASO III. El eportafolios federado de Gtea –UMA- para la supervisión del practicum. Portal del proyecto [5].

Desde diferentes proyectos de investigación e innovación educativa llevamos en el grupo Gtea [6] una línea de experimentación de tecnologías aplicadas al Practicum (prácticas de estudiantes en empresas privadas o públicas durante un semestre). La sofisticación de los modelos y prácticas de supervisión fueron cambiando y creciendo con el tiempo desde que iniciáramos en 1997 el primer proyecto hasta la actualidad, por lo que la estrategia de seleccionar las mejores herramientas disponibles en cada momento en Internet (foros, agendas, mensajería, etc.), unido a las nuevas herramientas (eRúbricas, ePortafolios...), debía permitir un crecimiento armónico entre la evolución de la tecnología y la sofisticación de los “*modelos de supervisión*”. Entre otras razones, porque nuestro objetivo en los proyectos de innovación educativa se dirigía a *reflexionar en el uso y alcance de las tecnologías en el Practicum*, a extraer consecuencias sobre un uso adecuado y optimizado, y a buscar un cambio de fondo, tanto en las prácticas como en los aprendizajes. Esta estrategia y este nivel de objetivos requerían experimentación,

ensayo y tiempo de reflexión. No era suficiente “usar” la última tecnología y observar para qué sirve.

En medio de esta sinergia entre pedagogía y tecnología surgió la necesidad de utilizar *ePortafolios* y *eRúbrica* que fue evolucionando también con el tiempo, y que explicamos con más detalles y razones en otro lugar[7], pero que podríamos sintetizar como motivo principal de su creación: *que las plataformas al uso -LMS- (Caroline, Ilias, Moodle...) no ofrecían de la personalización que deseábamos para nuestro portafolios de supervisión.*

En estos proyectos hemos ido configurando una idea de portafolio que ha evolucionado desde el papel hasta un eportafolios federado. También se han experimentado herramientas y metodologías como las erúbricas para la evaluación de competencias. El modelo actual que se experimenta de eportafolios federado es posible gracias a los sistemas federados que ofrece la Universidad de Málaga, en donde existen el diseño de herramientas y servicios que están en esta universidad o en otras universidades (Universidad de Córdoba) e instituciones extranjeras (Feide, Noruega). Con este modelo nuestros estudiantes disponen de mayor interoperatividad y flexibilidad para llevar acabo los proyectos.

CASO IV. Sistema federado del Sined, México. eRúbrica para la evaluación de los aprendizajes

El Sistema Nacional de Educación a Distancia –SINED– (México)[8] desarrolló su sistema tecnológico soportado en mecanismos de identidad y sistemas federados, permitiendo la interoperatividad de proyectos, recursos y herramientas entre todos los nodos perteneciente a la red del Sined (en el momento que se escribe este documento hay 17 nodos ultimados) repartidos por los diferentes Estados Mexicanos, y a la vez, la colaboración en dicha red de otras universidades e instituciones educativas, empresas, asociaciones... que pudieran estar interesadas en recibir y ofrecer servicios educativos a la red.

No teniendo dudas de que este proyecto refuerza y potencia los nobles objetivos y propósitos del Sined de hacer crecer la educación en los Estados Mexicanos, con los nodos y la instituciones colaboradoras, no solo de México sino de otros países, posicionándose en cabeza de la innovación tecnológica y desarrollo educativo en el continente.

Una de las primeras acciones realizadas bajo el sistema federado en el Sined ha sido la creación del foro internacional de expertos sobre Educación a distancia. Entre otros temas, hemos debatido sobre el documento titulado “Hacia la Configuración de la Educación a Distancia en México: Conceptualización, Marco Jurídico”; además de coordinar el programa del workshop

internacional en DF 12 octubre 2011 y trabajar en un documento conjunto sobre Enseñanza a Distancia que ofrezca una perspectiva internacional [9].

Unos de los proyectos aprobados y en ejecución en el año 2012 es la elaboración de un servicio de erúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes, que junto con la creación de un Centro para el diseño de erúbricas, ofrecerá un conjunto de recursos y servicios para la Educación a Distancia –EAD-.

La evaluación es una de las claves más importantes de la Educación a Distancia (EAD), de alguna forma es uno de los elementos más sensibles para las instituciones, los docentes y los estudiantes; entre otras razones, por cuanto que siempre la comunicación humana está media por la tecnología. Para mejorar esta limitaciones de la comunicación mediada desde el Sined se han articulado metodologías y herramientas con éxito que facilitan los procesos de evaluación, supervisión, autorización... Tal es el caso, de metodología y herramientas como los eportafolios y la rúbricas, en donde se pretende establecer un proceso educativo de mayor calidad para la EAD donde los estudiantes van adquiriendo las competencias en un diálogo constructivo con los docentes.

En la actualidad todos los programas educativos en el mundo están orientándose al diseño de la evaluación por competencias, que unido a las limitaciones que decíamos antes de los procesos mediados por tecnologías, sitúan a las instituciones, los docentes y los estudiantes en un nuevo reto frente a estos cambios metodológicos. Las rúbricas se han visto exitosa en estos procesos de evaluación, existiendo muchos ejemplos de rúbricas en internet pero solo de contenidos, y no tanto, herramientas para la edición (erúbrica). Mucho más, herramientas que permitan una integración con los sistemas tecnológicos, servicios y plataformas que ya poseen las instituciones, como sería una erúbrica federada.

Por todas estas razones, el Sined ha creado el “*Centro para el diseño de eRúbrica*” [<https://www.sined.mx/rubrica.html>] en la idea de conseguir los dos siguientes objetivos:

- 1.- Ofrecer a las instituciones, los docentes y los estudiantes de una herramienta erúbrica federada para la evaluación por competencias, de fácil integración en la tecnología disponible por las instituciones, y de rápido diseño y creación de contenidos por los usuarios.

2.- Establecer estrategias y espacios en internet para el intercambio de experiencias y formas de uso de las erúbricas en su aplicación efectiva en todos los procesos y contextos diferentes de la EAD (de igual consideración para la educación totalmente a distancia como semipresencial).

Para conseguir estos objetivos el Sined está formalizando la siguiente oferta de servicios:

a- Acceso a la herramienta eRúbrica para la edición de competencias dentro de la red Sined [<https://www.sined.mx/sined/rubrica>].

b- Acceso a la comunidad de prácticas a nivel internacional donde se comparten experiencias sobre el uso de la rúbrica y el diseño de competencias, en una modalidad de seminario virtual de formación permanente.

c- Acceso a los microseminarios que abordan puntualmente según fechas la exposición de expertos internacionales sobre la temática relacionada con este tema

d- Base de datos documental donde los usuarios pueden acceder a los ejemplos de rúbricas creadas por otros usuarios, expuesta en una ficha sencilla y práctica que permite conocer el contexto educativo de la experiencia, recomendaciones y requerimientos para su buena práctica e identificación de los autores; así como, un link para mayor información sobre la experiencia.

1.4. Qué conclusiones obtenemos de todas estas experiencias

Las tecnologías y los sistemas federados aplicados a la educación están en crecimiento constante y es imparable su desarrollo e indiscutible su presencia destacada en el futuro de la educación. Sabemos que los contextos son muy importantes para las comunidades de practicas, los entornos personales, los procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, queda aún más estudios y análisis sobre el impacto de estos nuevos contextos y entornos federados en los procesos educativos, por lo que, nos encontramos con un amplio e innovador campo de investigación, evaluación y experimentación.

Como explicamos en otro lugar [10,11] las razones para utilizar entornos federados fueron varias:

Han surgido nuevos marcos de interoperabilidad internacional, tales como el Espacio Europeo de Educación Superior o sus equivalentes en otras áreas geográficas (Espacio Común de Educación Superior para Latinoamérica y el Caribe). Esto significa un mayor intercambio de datos y recursos entre instituciones, así como más movilidad (física y virtual) y más proyectos de colaboración.

Cada vez es más frecuente que un docente o un investigador participe en proyectos transnacionales que obliguen a utilizar recursos distribuidos y compartidos. Sin federación, esto obligaría a mantener cuentas de acceso (y repartir datos personales) entre varias instituciones.

Lo mismo sucede, cada vez más, con los propios estudiantes que, con las herramientas actuales, cerradas y restringidas a su institución, encuentra una brecha digital entre las prácticas durante el aprendizaje institucional y la que llevan a cabo en su vida diaria, durante la que acceden - muchas veces sin las debidas garantías- a múltiples recursos y servicios distribuidos.

Por último, la tendencia creciente hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida y su instrumento, el ePortafolio, que siga al usuario desde la educación primaria, universidad y en su paso al mundo profesional y empresarial, hace indispensable un marco tecnológico que trascienda el de una única institución.

Estas razones nos llevaron a experimentar y encontrar beneficios en la aplicación de los sistemas federados en educación:

-Permite la colaboración institucional e interinstitucional sin perder tu identidad digital tanto individual o institucional.

-Mejora la excelencia de cada institución con la colaboración obteniendo un valor superior a la suma total de todas las excelencias de las partes.

-Cuando la colaboración se realiza sin la pérdida de la identidad ayuda a consolidar y a crear colaboraciones mas sólidas.

-Permite la interoperatividad de los sistemas más allá del modelo, sistema o tecnología que cada institución posea.

-Lo anterior facilita que se puedan pensar y analizar cuáles son los mejores sistemas que cada institución posee, permitiendo más difusión e impacto de buenas prácticas.

-Permite pensar en los entornos personales de los individuos y establecer mejores vínculos con los entornos institucionales.

Sin duda, y para concluir, cada vez más se plantea en educación la necesidad de centrar la enseñanza en los propios individuos (PLE) y en su capacidad para *autorregular* sus aprendizajes en colaboración con otros (Carneiro, E.; Lefrere, P & Steffens, K. 2007).

En el ámbito tecnológico, algunas voces reclaman también que el centro de atención se sitúe en los usuarios y no en la tecnología o las plataformas. Esto nos lleva a entender que Hoy la verdadera plataforma es la red.

Los avances tecnológicos permiten hoy romper las barreras entre usuarios, instituciones y servicios. Y sin duda, esto ofrece una oportunidad para buscar nuevos escenarios para la innovación y la colaboración. En esto estamos trabajando.

1.5 –Notas

[1] Desde hace 15 años hay un crecimiento continuo en la producción científicas llegando actualmente a más de un tercio de los artículos publicados en revistas científicas devienen de esta colaboración internacional. Knowledge, networks and nations. <http://royalsociety.org/policy/reports/knowledge-networks-nations/>

[2] De algún modo es evidente la importancia que se otorga a la adquisición de competencias para la colaboración cuando es normativo la competencia genérica del “trabajo en equipo” para todos los estudiantes universitarios de todas las titulaciones en España y en gran parte de los planes formativos de resto del mundo. Entre otras razones y motivos porque no todo es fácil y exitoso en la colaboración humana, existen problemas que surgen de las dinámicas de la colaboración, se necesita disponer de competencias para un desarrollo exitoso de los proyectos, y un nivel de capacidad para la comprensión de significación compartida, sin perder la identidad, reconocer la identidad del otro y cómo se enfocan los problemas.

[3] Resumen Proyectos sobre Federación 2008-2011 http://resib.uma.es/?page_id=111

[4] Portal del proyecto I+D+i Servicio de erúbrica federada para la evaluación de los aprendizajes EDU2010-15432 <http://erubrica.org>

[5] Línea de investigación y experimentación en el practicum <http://practicum.uma.es>

[6] Grupo de investigación en Nuevas tecnologías aplicadas a la educación -Gtea-. Grupos consolidados de investigación SEJ-462 Junta de Andalucía. España. <http://gtea.uma.es>

[7] ePortafolios federado http://practicum.uma.es/?page_id=119

[8] <http://www.sined.mx>

[9] <https://www.sined.mx/sitios/entornos-federados/>

[10] Resumen Proyectos sobre Federación 2008-2011 http://resib.uma.es/?page_id=240

[11] Actas Workshop internacional Investigación e innovación educativa sobre TIC. Málaga (España) 2010 <http://resib.uma.es/wp-content/uploads/2011/07/Gtea-04.pdf>

4.1.2.

Título:

2. Análisis comparativo de metodologías de evaluación formativa: diarios personales mediante blogs y autoevaluación mediante rúbricas

Autor/a (es/as):

Pina, Antonio R. Bartolomé [Universidad de Barcelona]

abartolome@ub.edu

Figueira, M^a Esther Martínez Figueira [Universidad de Vigo]

esthermf@uvigo.es

González, Fernando Tellado [Universidad de Vigo]

ftellado@uvigo.es

Resumo:

En este trabajo se comparan dos metodologías desarrolladas en el curso 2011-12 en las materias Didáctica y Currículum, del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Infantil, del Grado de Infantil en la Universidad de Vigo, en las cuales el alumnado lleva a cabo un proyecto de trabajo planteado a lo largo de todo el cuatrimestre. Así, una de ellas son los diarios personales de los alumnos/as que van confeccionando en sus blogs como elemento favorecedor de la estructuración, síntesis y autoanálisis/reflexión de/sobre sus aprendizajes (Bartolomé, A.; Cano, E.; Compañó, P., 2011). La otra es la rúbrica creada e implementada con el fin de poder ser usada como una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante (Martínez y Raposo, 2011). Para llevar a cabo dicha comparativa se realiza un análisis de contenido en el caso de los diarios y análisis de frecuencias en lo relativo a las rúbricas para poder conocer su opinión y percepción del proceso evaluativo del que participan. Entendemos que puedan existir diferencias importantes en los procesos de aprendizaje del alumnado si optamos por utilizar unas metodologías de evaluación formativa u otras. En nuestro caso, contamos con la posibilidad de estudiar si el uso de una determinada metodología pueda llegar a ser significativo o no en la adquisición de competencias en nuestro alumnado.

Introducción

En este trabajo se comparan dos metodologías desarrolladas en el curso 2011-12 en las materias Didáctica y Currículum, del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, y Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Infantil, del Grado de Infantil en la Universidad de Vigo, en las cuales el alumnado lleva a cabo un proyecto de trabajo planteado a lo largo de todo el cuatrimestre. Así, una de ellas son los diarios personales de los alumnos/as que van confeccionando en sus blogs como elemento favorecedor de la estructuración, síntesis y autoanálisis/reflexión de/sobre sus aprendizajes (Bartolomé, Cano y Compañó, 2011). La otra es la rúbrica creada e implementada con el fin de poder ser usada como una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante (Martínez y Raposo, 2011). Para llevar a cabo dicha comparativa se realiza un análisis de contenido en el caso de los diarios y análisis de frecuencias en lo relativo a las rúbricas para poder conocer su opinión y percepción del proceso evaluativo del que participan. Entendemos que puedan existir diferencias importantes en los procesos de aprendizaje del alumnado si optamos por utilizar

unas metodologías de evaluación formativa u otras. En nuestro caso, contamos con la posibilidad de estudiar si el uso de una determinada metodología pueda llegar a ser significativo o no en la adquisición de competencias en nuestro alumnado.

1. Instrumentos de valoración y evaluación

1.1. Los diarios personales mediante blogs

Referirnos a los blogs es con la intención de valorar estos como instrumento para la medición de ciertas competencias. Por ejemplo, se trata de habilidades relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y la competencia digital.

Se toman como punto de partida estas ideas:

El desarrollo de las competencias tiene un componente de reflexión o autorregulación (Boekaerts et al., 2000). Dicha reflexión puede realizarse a través de blogs.

La elaboración de un blog puede resultar una experiencia de aprendizaje útil y satisfactoria (Bartolomé, 2008; Farmer et al., 2008; Grané y Wilhem 2009) tanto para el estudiantado como para los tutores-as.

Esencialmente se está entendiendo el uso del blog como portafolio con algunas diferencias importantes.

Existen diferentes tipos de portafolios digitales, siendo unas características compartidas por todos ellos la capacidad de registrar y guardar las actividades y productos de los estudiantes tanto como los comentarios (feed-back) que el profesor les hace. No están regulados explícitamente a la autorregulación del aprendizaje pero, en tanto en cuanto tienen un carácter evaluativo, deben ayudar a los estudiantes a evaluar sus resultados ellos mismos. No todos los tipos de portafolio proveen un sistema explícito de autoevaluación.

Los blogs se utilizan de forma diferente. Si los profesores-as utilizan los blogs para organizar sus clases con los estudiantes, incluyendo los comentarios de éstos, podemos ver que existe algún tipo de evaluación del programa y autorreflexión de los estudiantes. Pero si los blogs son utilizados como diarios personales entonces adquieren muchas de las características de los portafolios digitales. Pero a diferencia de los portafolios, los blogs ofrecen una gran flexibilidad en el modo como los estudiantes pueden utilizarlos, por ejemplo a la hora de buscar recursos para su aprendizaje. En este sentido los blogs pueden fomentar el aprendizaje autorregulado más que los portafolios aunque, por otro lado, no suelen incluir criterios para que los alumnos-as evalúen sus aprendizajes.

1.2. La autoevaluación mediante rúbricas

Entendemos que la rúbrica se trata de una herramienta válida para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez y Raposo, 2010) y evaluación que “ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos. (...). El alumno puede observar sus avances en términos de competencias, saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo” (Cebrián, Raposo y Accino, 2007: 12). Otras virtudes que posee la herramienta según Raposo y Sarceda (2008) son:

- Su utilización disminuye el margen de error en la calificación motivado por elementos subjetivos al establecer unas normas detalladas que serán aplicadas del mismo modo a cada uno de los discentes independientemente de la persona que lleve a cabo la actividad evaluadora.
- Desde el comienzo del proceso el alumnado conoce los criterios con los que va a ser evaluado junto con las exigencias asociadas a una determinada competencia, lo que le puede permitir regular y orientar su aprendizaje. Cebrián (2010) es aún más alentador al señalar que con la utilización de las rúbricas los estudiantes, ya antes del inicio de las tareas disponen de una información más precisa y detallada. A la vez, y durante el proceso (sobre todo cuando es una e-rúbrica) pueden disponer de una comunicación más inmediata sobre sus avances.
- Se trata de un instrumento útil para proporcionar al alumnado y al profesorado retroalimentación, por disponer de información detallada sobre su nivel de desempeño en una determinada tarea.
- En lo anterior se destaca su finalidad evaluadora pues estamos ante un instrumento de medición y evaluación que tiene criterios establecidos por niveles y escalas con el propósito de determinar la calidad de ejecución de tareas específicas en los estudiantes (Vera, 2008), permitiendo así realizar dos tipos de evaluación. Una holística o global ya que con las rúbricas se evalúa la totalidad de la tarea; y una analítica ya que permite evaluar por separado las partes del proceso.

En este contexto de aprendizaje, se introduce con el fin de poder ser usada como una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante (Stevens y Levi, 2005; Martínez y Raposo, 2011).

2. Descripción de la intervención con blogs y rúbricas

A partir del marco anterior podemos entender algunas de las decisiones más importantes del diseño docente y evaluador y del papel que los blogs y rúbricas tenían en el mismo, en cada materia.

En *Didáctica y Curriculum* (Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona) se diseñó un sistema de evaluación y tutoría global que incluía los siguientes elementos:

- Apuntes digitales. Se trataba de construir en grupo los contenidos correspondientes a los diferentes temas de la materia. Orientados a competencias específicas de la materia, también trabajan competencias transversales como el trabajo en equipo y siempre la competencia digital. Estos apuntes se organizaban alrededor de preguntas que elaboraba cada grupo pequeño, de modo que cada uno de ellos desarrollaba su propia construcción teórica sobre los contenidos de la materia. Las sesiones presenciales aportaban puntos clave, documentación, sugerencias... pero los apuntes no eran resúmenes de los temas sino desarrollo de esas cuestionares planteadas por cada grupo.
- Técnicamente los elaboraban mediante Google Sites, con acceso restringido al propio grupo y al profesor. A modo de sugerencia se recomendaba no pasar del equivalente de una o dos páginas, debiendo incluir las preguntas, la síntesis de sus respuesta (una síntesis elaborada y breve) y las fuentes (referencias) utilizadas.
- Los criterios de valoración se referían a la calidad de las fuentes, la corrección de cómo se indican, las preguntas que se plantea el grupo y las respuestas que construyen, la participación del grupo, el uso de elementos no verbales en la página y también algún aspecto básico de diseño.
- Glosario. Los apuntes digitales se complementaban con un Glosario cuya función era asegurar la revisión por parte de los estudiantes de los conceptos básicos y la adquisición de la terminología propia de la materia. Se trabajaban en combinación con los apuntes digitales, en el mismo sitio y por el mismo grupo.
- Blog individual. Se describían así: “Cada alumno elaborará de modo independiente un blog o diario personal en el que anotará para cada tema su propia reflexión, sus aportaciones al tema, enlaces etc. Puede comunicar sus entradas mediante el hashtag #dic2011”. En esa descripción podemos ver los elementos clave: la reflexión personal (frente al carácter más “objetivo” de los apuntes), la importancia a considerar aportaciones personales, el establecimiento de redes de conocimiento mediante enlaces. También la participación en redes sociales indicando un hashtag o etiqueta que se utilizaría en Twitter para todos los temas del curso (y que también se utilizó para otros

usos). El blog debía prepararse a lo largo del semestre, aunque no se incluía ninguna indicación sobre obligatoriedad. Una sugerencia oral era que se esperaría como normal una entrada cada semana o para cada sesión de clase presencial. Por encima indicaría una participación muy activa. Por debajo denotaría un menor nivel de participación. En la parte formativa, el blog era comentado en las entrevistas, junto con los apuntes y en el marco del grupo. Algunos alumnos prefirieron comentarlos de modo individual. En la parte acreditativa los blogs participaban en función de la extensión y calidad de la reflexión y por el número de entradas.

- Twitter. Este elemento, que a partir del segundo mes tomó un carácter opcional aunque realmente se ha seguido utilizando con otras funciones una vez terminado el curso, era la clave aglutinadora de la red.

En la materia *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Infantil* (también denominada NNTT, del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Vigo), las condiciones organizativas que dicha materia posee¹ permiten proponerle al alumnado que lleven a cabo un proyecto de trabajo a lo largo de todo el cuatrimestre. Éste ha sido fruto de la colaboración interuniversitaria de los docentes vinculados a las materias TIC de las Universidades de Málaga, Granada y Vigo, que estuvo de acuerdo en aproximar sus guías docentes para así compartir desde un mismo manual (Cebrián y Gallego, 2011) hasta en lo que se refiere a actividades, metodologías, evaluación, recursos, materiales para el aula, exámenes así como sus proyectos de prácticas (Cebrián, Martínez, Gallego y Raposo, 2011). Particularmente aquí nos centramos en este último: los proyectos de prácticas.

En estos, al estudiante se le ofertaba a principios de curso siete temáticas (véase el listado en Cebrián, Martínez, Gallego y Raposo, 2011), donde debía elegir una. El trabajo en este proyecto se realizaba en las horas de prácticas de la materia y formando parte de un equipo de cinco personas. A cada equipo se les pedía lo siguiente:

- Informe académico. Se trataba de que realizasen una síntesis por escrito del proyecto a trabajar. Para ello deberían explicar la elección de la temática y del proyecto seleccionado, describirían el contexto en el que se llevaría a cabo, plasmarían los objetivos (generales y específicos) así como también qué contenidos a abordar, las actividades a realizar incluyendo la descripción de la misma, metodología, agrupamientos, recursos, temporalización, atención a la diversidad y evaluación. Además de valorar el haber abordado con eficacia los anteriores puntos, también se reconocería el que este informe ser entregase a través de su blog, el que se haya

¹Guía docente de la materia:

https://seix.uvigo.es/docnet_2.2/guia_docent/index.php?centre=202&ensenyament=P02G110V01&assignatura=P02G110V01103&any_academic=2011_12(consultado el 03-04-2012)

realizado por medio de una herramienta colaborativa en red (wiki, google docs...), que sea un documento académico y sintético.

- Póster de carácter científico. Se trataba que plasmasen en formato póster los contenidos abordados en el anterior informe así como también pudiesen incluir contenidos proyectados en su blog.
- Blog. Con condiciones similares a las descritas para la materia Didáctica y Currículum, en ésta sería producto del trabajo del equipo de alumnos-as (blog colectivo) con el que respondería a la ida de blog-portfolio de la temática seleccionada: especialización en la temática a trabajar incluyendo enlaces, recursos, proponiendo actividades, recabando documentación, etc, junto con un ingrediente reflexivo de cada aportación. Con éste se procuraba que todos los alumnos-as asumiesen los dos tipos de roles que permite el uso de blogs: rol de autor de su propio blog-portfolio, y rol lector, leyendo y comentando los blogs-portfolios del resto de clase. De este modo se creaba, cuando menos en el grupo de clase, una red interna de blog-portfolios especializados.
- Exposición oral síntesis. Con ésta el equipo comunicará al resto grupo-clase lo recabado en el blog, pudiendo dejar proyectadas las siguientes competencias (Cebrián, Martínez, Gallego y Raposo, 2011): 1) Adquirir las habilidades necesarias para una adecuada gestión de la información con fines educativos: búsqueda, selección, tratamiento, organización y representación de la información. 2) Expresarse oralmente y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión. 3) Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. 4) Afrontar la producción y adaptación de materiales y recursos tecnológicos de forma creativa e innovadoras ajustándose a las necesidades de entornos específicos. 5) Desarrollar las capacidades de colaboración, participación activa y trabajo en equipo como instrumentos básicos de la formación como futuros docentes, y tomar conciencia de que la enseñanza es una función de equipo.
- Autoevaluación y evaluación de pares (Cebrián, Martínez, Gallego y Raposo, 2011). Para ello se utilizan las rúbricas creadas y que en este contexto se le presentan sólo al alumnado del grupo experimental² (en total se cuentan con 7 equipos de 13) y se aplica en formato electrónico al final del cuatrimestre. Se utiliza de forma individual para autoevaluar lo realizado y evaluar a los demás equipos de trabajo a la vez que la docente de la materia también la utiliza.

En definitiva, tal como figura en la guía docente de la materia TIC, con la realización del proyecto de prácticas se buscaba, no sólo desarrollar competencias específicas de la materia,

²La experiencia se desarrolla con dos grupos de prácticas que se denominan experimental, los otros dos grupos serían control. Esta diferenciación responde a que se busca investigar sobre las diferencias existentes en la evaluación con y sin rúbrica (Cebrián, Martínez, Gallego y Raposo, 2011).

sino otras de corte más transversal como son el trabajo en equipo, al expresión escrita y oral y la autoevaluación de su aprender, por considerar éstas competencias fundamentales en la formación de maestros-as.

3. Resultados obtenidos

La experiencia desarrollada en las aulas en ambas materias exige que la valoremos desde dos perspectivas distintas y complementarias entre sí. Por un lado, debemos estudiar si el uso de una determinada metodología pueda llegar a ser significativo o no en la adquisición de competencias en nuestro alumnado. A su vez, nos interesa conocer la opinión y percepción del alumnado participante del proceso evaluativo. Para ello, realizamos un análisis de contenido en el caso de los diarios escritos en los blogs de los alumnos-as y de los datos recabados tras la aplicación de un cuestionario de usabilidad y satisfacción de la evaluación por rúbrica. También se tuvo en cuenta las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los proyectos de prácticas ya que entendemos que puedan existir diferencias importantes en los procesos de aprendizaje del alumnado si optamos por utilizar unas metodologías de evaluación formativa u otras.

Particularmente, en la materia *Didáctica y Curriculum* el objeto de análisis y por tanto las observaciones sobre las que se trabajó fueron los mismos blogs. Al final se analizaron las diferentes entradas, frecuencia, contenidos, etc. así como los comentarios depositados en estos. Los cuatro principales resultados encontrados son los siguientes.

- **Desviación hacia un planteamiento sumativo.** Aunque a los alumnos-as se les recordaba y se les comentaban las entradas, el hecho de que no existiera una puntuación directa ni un requerimiento como exigencia periódica hizo que un número importante de alumnos retrasaran la realización de las entradas. Así éstas se acumulaban al final del período, aunque referidas a los diferentes temas y sesiones. Este resultado afecta directamente al planteamiento del sistema integral de evaluación.
- **Ausencia de intervenciones cruzadas.** En general cada alumno-a preparó su blog pero no leyó o al menos no aportó comentarios a los blogs de sus compañeros. Aunque este aspecto no era importante en el sistema, era un elemento que aportaría feed-back inmediato a los propios estudiantes y potenciaría la red dentro del grupo. Su ausencia por tanto también puede considerarse un resultado negativo.
- **Comentarios extensos.** Las entradas podían tener cualquier extensión pero también se recomendaba un máximo del equivalente a una o dos páginas. Sin embargo al menos en la mitad de los casos la extensión superaba con creces este límite.
- **Contenido de las entradas.** En bastantes entradas, la práctica totalidad, los estudiantes hacen una reflexión sobre los contenidos. En algunos casos la reflexión es ampliamente

enriquecida con citas externas. En todos los casos se incluyen enlaces a documentos externos pero no siempre con el carácter de cita.

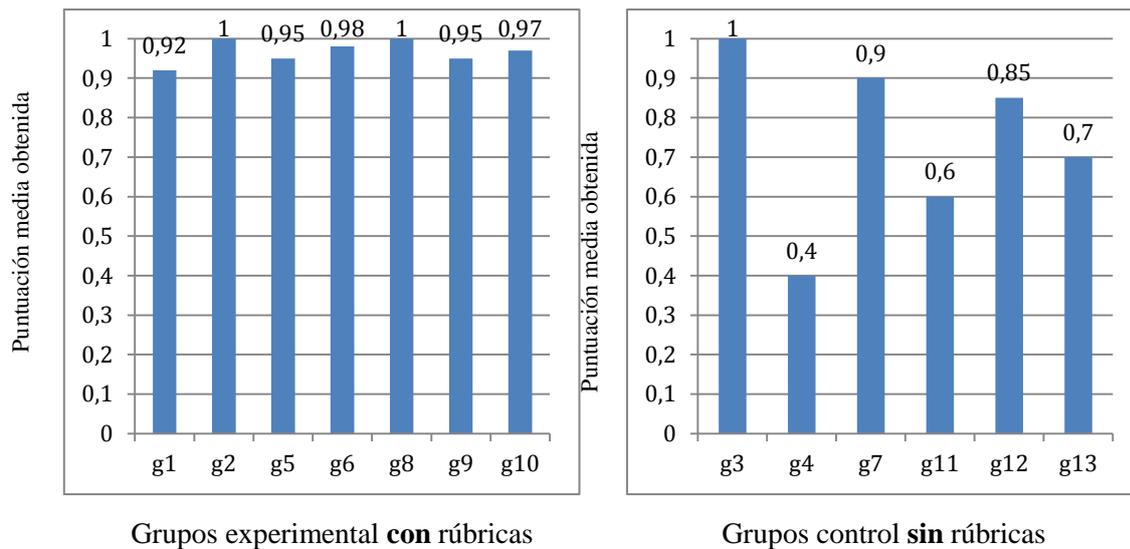
Es frecuente que los estudiantes dividan la entrada en dos partes: la primera supone un resumen de la sesión o el tema, en forma esquemática, en tanto que la segunda incluye la reflexión solicitada. Este esquema explica la extensión de las entradas a la que se ha hecho alusión anteriormente.

En el caso de la materia *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Infantil*, donde el instrumento de evaluación ha estado mediado por rúbricas, podríamos señalar lo siguiente.

- **Se comparten resultados recién comentados.** Tal como acabamos de señalar en la materia de Didáctica y Curriculum, en ésta también se observó en los blogs activados que hubo una desviación hacia un planteamiento sumativo, fueron escasas las intervenciones cruzadas y el contenido de las entradas sigue una línea similar a lo descrito.
- **Se mejoran las calificaciones.** Si lo valoramos desde un planteamiento sumativo, vemos en la figura 1 dos gráficos donde se recogen las puntuaciones obtenidas por cada equipo³, diferenciados bien sea porque en su proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación se usaron rúbricas (equipos experimental) o que no (equipos control).

Figura I. Puntuaciones medias obtenidas en las exposiciones de los proyectos de prácticas

³La puntuación que se presenta responde a la que le corresponde a cada equipo en la exposición oral de lo realizado (sobre un máximo de 1 punto).



Los gráficos anteriores muestran que con el uso de rúbricas, los equipos tienden a tener puntuaciones superiores y homogéneas, probablemente porque han seguido los mismos criterios durante el proceso de desarrollo de su proyecto de prácticas y su exposición. Por su contra, los equipos que no la usan, no sólo obtienen puntuaciones más bajas sino más dispares, posiblemente sean fruto de otros aspectos internos de los miembros que componen el equipo de trabajo. Esto indica que el uso de rúbricas se asocia a una finalidad formativa (Cebrián, 2008; 2009; 2011), sirviéndole al estudiante de guía de lo que se espera de él. Particularmente son ejemplos ilustrativos de la afirmación anterior, los siguientes comentarios que han depositado en sus blogs diarios:

Nos ayuda ver que tenemos errores en nuestro trabajo y a ver cómo anticipar dificultades.

Responde a la idea de guía de nuestro hacer, sabiendo qué se quiere y espera en este proyecto.

Permite conocer sobre qué nos van a evaluar, por lo tanto, trabajas en esa línea.

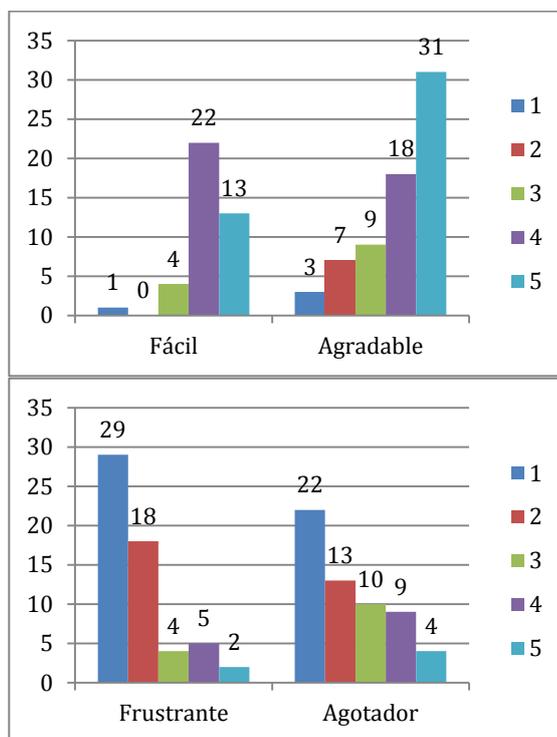
Ves en todo momento qué se ha hecho y qué falta, dándote indicios de lo que falta.

Nos hace reflexionar sobre los contenidos de nuestro trabajo y valorar los diferentes aspectos que lo forman.

- **Comodidad, fácil de usar y sirve para evaluar.** Cabe señalar que para un buen número de estudiantes (43 alumnos-as, casi un 75% de los participantes) usan por vez primera la rúbrica en su aprender y evaluar. Siendo así, es de destacar las valoraciones que hacen del mismo. Particularmente, en el cuestionario de usabilidad y satisfacción de rúbricas sus puntuaciones (pudiendo oscilar del valor 1=muy desacuerdo al valor 5=muy de acuerdo) indican que el uso de la rúbrica en sus proyectos de prácticas ha

sido en general fácil y agradable mientras que proporcionalmente a la inversa, señalan que no ha sido ni frustrante ni agotador (véase figura II). Estos datos se validan con los comentarios aportados en sus blogs.

Figura II. Valoraciones de los equipos de tipo experimental sobre el uso de rúbricas



Comentarios de los participantes:

Me parece un buen instrumento, interesante, innovador y diferente. Me parece útil y me gustaría volver a utilizarlo.

Considero este instrumento idóneo para lo que se pretende con el mismo, que nos oriente y sirva para evaluarnos, pues me parece cómodo tanto para la profesora que imparte la materia como para el alumnado para autoevaluarnos e incluso evaluar a los demás.

Es un recurso muy bueno y recomiendo seguir usándolo, ya que es mucho más sencillo que otros métodos.

El instrumento utilizado para evaluar a mis compañeros fue fácil y sencillo de utilizar.

No obstante, también contamos con aquellos que han sido más críticos con el uso de rúbricas para la adquisición de competencias, argumentando lo siguiente:

Me parece un buen método, pero a veces cuesta dar respuestas a las preguntas que en él se piden. Por lo que a lo mejor cambiaría alguna forma de preguntar.

Creo que se trata de un método adecuado y útil; si bien, eché en falta un apartado para poder introducir valoraciones personales, que podría justificar las respuestas en los apartados anteriores o aportar una visión más allá de los aspectos que se nos insta a puntuar.

Matizar que aunque prefiero esta técnica de evaluación, le encuentro el inconveniente que no se puede concretar o especificar alguna respuesta, porque a lo mejor las opciones que da para escoger no se ajustan a lo que en realidad sería y hay que escoger la que más se le parezca. Por lo demás, prefiero evaluar así porque resulta más rápido y ameno.

Debería ser un poco más ameno, corto y directo porque acaba cansando un poco este instrumento.

- **Recomendable su uso y generalización.** Los comentarios anteriores, de nuevo coinciden con las respuestas dadas a dos preguntas formuladas en el cuestionario de usabilidad y satisfacción de rúbricas: en qué medida recomendarían el uso de rúbricas y si volverían a usarlas en un futuro. Las respuestas de los participantes una vez más tienden a ser positivas. Lo vemos en los siguientes dos gráficos.

Figura III. ¿Recomendarías el uso de rúbricas?

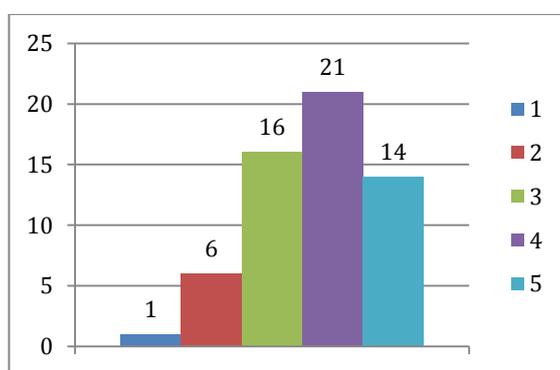
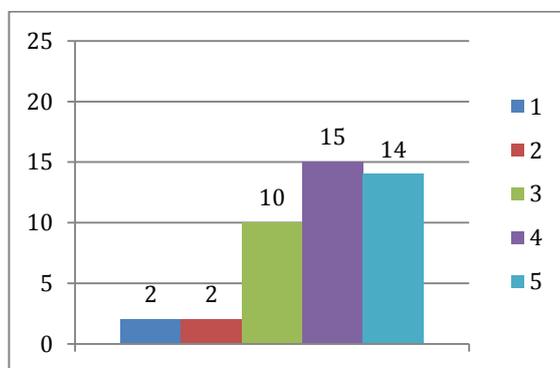


Figura IV. ¿Volverías a usar rúbricas?



4. Para terminar

Al tratarse de un estudio preliminar, y por el carácter arbitrario y no probabilístico de la muestra, las conclusiones son únicamente apuntes que deben orientar el diseño de investigaciones futuras más rigurosas.

A partir de los resultados se ha extraído en la utilización de los blogs dos problemas fundamentales que afectan a este tipo de diseño de Enseñanza Mixta o Blended Learning.

Por un lado, se percibe necesario contar con un “horario virtual”. En tanto que las actividades presenciales (clases, seminarios, prácticas, visitas...) poseen un horario común y establecido, las actividades virtuales no lo poseen. Eso deja la adjudicación de un tiempo para su realización al arbitrio de cada uno, tanto profesores-as como alumnos-as. Pero tanto unos como otros no le asignan un “horario” sino que les relegan para ser realizadas en “ratos libres” o cuando no tienen otros compromisos presenciales (otras clases, reuniones, etc.). No hace falta decir que eso lleva a esos dos primeros resultados (acumulación de entradas al final como respuesta al requerimiento acreditativo y ausencia de participación en los blogs de los compañeros).

Otra conclusión es que se evidencia la dificultad en asumir el “currículum a la carta”. El peso de las metodologías tradicionales en las que las explicaciones del profesor ocupan una posición central en la determinación de contenidos de aprendizaje hace que el alumnado tienda a realizar su reflexión sobre estos contenidos y no sobre todo el proceso global y vivencias que conforman su aprendizaje.

Por ambas cuestiones y si además tenemos en cuenta la opinión favorable que demuestra el alumnado ante el uso de rúbricas, la incorporación de este instrumento se presta idóneo y factible para minimizar dichas dificultades.

La posibilidad que nos ofrece para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que la implementación de rúbricas en nuestras materias sea muy positiva. Compartimos así los mismos criterios, no sólo los docentes implicados en una misma materia (en este caso, los profesores-as de NNTT de las Universidades de Málaga, Granada y Vigo) que por vez primera hemos acercado guías docentes; sino también los alumnos-as, pudiendo usar todos (profesores-as y alumnos-as) un mismo instrumento para un mismo fin. Consideramos pues que estamos ante un recurso válido, eficaz y pertinente para utilizar de manera complementaria con los blogs.

4.1.3.

Título:

3. Contraste entre instrumentos de evaluación tradicionales y rúbricas: estudio de un caso en una asignatura de introducción a la programación en java.

Autor/a (es/as):

Tapia-Fernández, Santiago [Universidad Politécnica de Madrid]

stapia@etsii.upm.es

García-Beltrán, Ángel [Universidad Politécnica de Madrid]

agarcia@etsii.upm.es

Resumo:

Dentro de los estudios de Ingeniería, las asignaturas que se ocupan de la capacidad de desarrollar programas de ordenador presentan algunas particularidades que las hacen especialmente interesantes a la hora de aplicar instrumentos de evaluación no tradicionales. Estas características son: (a) el resultado del aprendizaje es estrictamente una competencia, (b) el ejercicio profesional de esta competencia se realiza usualmente en equipo y (c) el proceso de evaluación puede ser más objetivo que en otras materias. Como consecuencia de la aplicación del EEES se están aplicando nuevas metodologías docentes y de estrategias de evaluación a estas asignaturas y resulta relevante conocer qué diferencias, si existen, introducen en el proceso de aprendizaje de este tipo de materias. El presente trabajo contrasta la aplicación de dos metodologías docentes y dos instrumentos de evaluación en dos grupos de la misma asignatura. Uno de los grupos ha seguido una metodología docente a distancia apoyada en una plataforma de e-learning, con contenidos docentes en formato electrónico, tutorías virtuales, un foro de comunicaciones, ejercicios de auto-evaluación, trabajos individuales y trabajos en grupo. El otro grupo comparte los mismos contenidos docentes pero sigue una metodología que se basa en la impartición de clases presenciales de tipo magistral y clases prácticas de resolución de problemas y en la que se realiza un proyecto en equipo que se entrega en tres hitos. En ambos casos se ha utilizado una rúbrica por parte del profesor para evaluar los trabajos y otra por parte del alumno para valorar la actividad y competencia trabajo en equipo. Además se ha realizado un examen tradicional aunque sin efecto en la calificación final del alumno como referencia de comparación. En este sentido se muestra la experiencia en el empleo de la rúbrica en el contexto de la docencia en Ingeniería, y, en este caso, respecto de un instrumento tradicional como es una prueba de evaluación escrita.

1. Introducción

Dentro de la mayoría de las titulaciones actuales de ingeniería es habitual encontrar asignaturas relacionadas con el aprendizaje de lenguajes de programación ya que su uso y programación se considera una competencia imprescindible para el futuro profesional de un ingeniero de casi cualquier área de conocimiento. Hace años la metodología empleada para la enseñanza de materias ingenieriles y en particular informáticas era bastante tradicional y se basaban fundamentalmente en la impartición de clases presenciales, el seguimiento de manuales y libros impresos y, en el mejor de los casos, la realización de prácticas de laboratorio con ordenadores [1]. En la actualidad se emplean muchos otros recursos y herramientas tecnológicas como alternativa o apoyo a los métodos docentes clásicos, lo que también puede extenderse a los sistemas de evaluación de las asignaturas. La reestructuración de los nuevos Planes de Estudios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está, por un lado, reduciendo y, por otro lado, obligando a modificar las metodologías de enseñanza-aprendizaje orientándolas al fomento del trabajo autónomo del alumno sin menoscabo de reforzar las tareas de seguimiento del alumno por parte del profesor. Las nuevas tecnologías y los sistemas de aprendizaje interactivos pueden ayudar a los alumnos a aprender de forma más cómoda y flexible y facilitar a los docentes la realización de actividades de difícil implementación especialmente con grupos numerosos. En este trabajo se analizan las metodologías, tecnologías de apoyo, sistemas de rúbricas e instrumentos de evaluación empleados en la impartición de una asignatura de introducción a la programación con Java en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales de la Universidad Politécnica de Madrid (ETSII-UPM). La asignatura se presenta en la primera sección y en las siguientes se examinan cada una de las actividades e instrumentos de evaluación implantados indicando su objetivo, su ejecución y los resultados obtenidos.

2. La asignatura de programación en java

2.1. Características generales

Programación en Java es una asignatura de libre elección cuatrimestral perteneciente al Plan de Estudios de Ingeniería Industrial (Plan 2000) que se imparte en la ETSII-UPM desde el curso 2002-03 en principio sólo de forma presencial y con una carga académica de 3 ECTS. La asignatura es impartida por un único profesor y tiene una matriculación de unos 25 alumnos de media por curso. Su objetivo es que los alumnos, que previamente han superado, al menos, una asignatura de introducción a la programación en TurboPascal o C, adquieran conocimientos de elementos básicos del lenguaje Java y de la metodología de la programación orientada a objetos.

El profesor emplea la plataforma de tele-formación AulaWeb [2] de la ETSII-UPM para facilitar a los alumnos documentación del curso en formato electrónico. En esta plataforma se

han publicado un tutorial de programación en Java [3], varios listados de enunciados de ejercicios y prácticas y las presentaciones empleadas en las clases presenciales. La documentación y contenidos del curso también pueden encontrarse en el portal del proyecto OpenCourseWare de la UPM [4]. La plataforma AulaWeb permite además la realización de otras actividades docentes de apoyo como la autoevaluación y la entrega de trabajos [5].

Como se especifica en el proyecto de organización docente de la ETSII-UPM, al tratarse de una asignatura de libre elección no existe un examen tradicional, presencial y por escrito, al final del periodo docente para el cálculo de la calificación final de cada alumno. Por este motivo se implementan otras actividades a la hora de calificar a los alumnos que tienen en cuenta los tres principales puntos a considerar en el Proceso de Bolonia: (a) todo lo que implique un esfuerzo por parte del alumno debería ser medido, (b) la retroalimentación del alumno debería ser continua y (c) la monitorización de las actividades debería contemplar la evolución de la asignatura [6].

Desde el curso 2005-06 la asignatura se imparte en dos modalidades: la primera sigue una metodología presencial (con código 9013) y la segunda tiene una metodología no presencial o telemática (código 9122). Hasta el curso 2009-10 las asignaturas se ubicaron en el primer cuatrimestre (septiembre-enero) del periodo académico y a partir de ese curso se dispusieron en el segundo cuatrimestre (febrero-junio).

Desde el curso 2010-11 se lleva a cabo una prueba final de conocimientos adquiridos mediante un examen tradicional de control que no se considera para el cálculo de la calificación final y que sólo sirve como referencia comparativa con los resultados obtenidos con otros instrumentos de evaluación en otras actividades y otras ediciones del mismo curso. Además, las preguntas que componen la prueba son las mismas año a año para asegurar la uniformidad de los resultados.

En las siguientes secciones se describen las características específicas de cada modalidad docente.

2.2. Metodología presencial

Desde el curso 2002-03 la asignatura 9013 – Programación en Java presencial tiene asignadas dos horas semanales de clase y otras tantas de tutorías presenciales durante las 14 semanas reales del cuatrimestre y ha tenido tres profesores diferentes que han compartido básicamente la misma sistemática. Las clases se imparten en un aula en el que cada alumno dispone de un ordenador personal con el entorno de programación de Java. El profesor también dispone de un ordenador conectado a un cañón de proyección lo que le facilita mostrar una presentación, el código fuente de un programa o la interacción del programa con el usuario al ejecutarse durante

la clase. La metodología de las clases es eminentemente práctica ya que tras una breve explicación de los contenidos teóricos se pasa inmediatamente a la puesta en práctica de los mismos mediante ejercicios de programación con el ordenador que se van implementando y corrigiendo conforme avanza la clase.

La normativa de asignaturas de libre elección de la ETSII-UPM establece como condición necesaria y suficiente para aprobar la asistencia, al menos, al 80% de las clases en las asignaturas presenciales. Hasta el curso 2010-11 se establece la posibilidad de realización y entrega de un trabajo individual de programación. Esta actividad es de carácter voluntario pero permite establecer diferentes calificaciones por encima del aprobado para los alumnos que la lleven a cabo.

La realización de trabajos individuales se sustituye por un trabajo en grupo en el curso 2011-12. A principios de este curso se les comunica a los alumnos que se pueden organizar en grupos de trabajos de entre 3 y 4 alumnos para la entrega de un trabajo de programación a final del curso. Los miembros de cada equipo de trabajo deben defender el trabajo al final del cuatrimestre delante del profesor y la calificación del trabajo es compartida por todos los miembros del mismo grupo. El profesor se ayuda de una rúbrica para la evaluación de los trabajos.

2.3. Metodología a distancia

Desde sus inicios en el curso 2005-06 la asignatura 9122 – Programación en Java se imparte completamente a distancia y ha tenido siempre el mismo profesor. Al no tener clases presenciales, el profesor establece la comunicación con los alumnos fundamentalmente a través del servicio de correo electrónico y de la plataforma de tele-educación AulaWeb. El alumno sólo necesita un ordenador con conexión a internet, un navegador web y el Kit de Desarrollo Java en su ordenador para seguir todas las actividades del curso.

Los alumnos tienen a su disposición la planificación de todas las actividades de la asignatura desde el inicio del curso. Para garantizar un esfuerzo continuado en el aprendizaje el profesor informa todas las semanas por correo electrónico de la publicación de los contenidos del temario y de la configuración de ejercicios de autoevaluación y de programación en la plataforma AulaWeb que los alumnos tienen que entregar individualmente con un plazo límite de, típicamente, una semana.

Otra actividad característica es el planteamiento de un trabajo final en grupos cuya constitución corre a cargo del profesor y en el que se permite que cada equipo elija el alcance de su desarrollo. Desde la primera edición todos los miembros de cada grupo deben presentar el trabajo final en la única actividad presencial obligatoria de la asignatura en una fecha al final del cuatrimestre determinada de acuerdo con el profesor.

Además en el curso 2011-12 se han programado otros dos pequeños ejercicios en grupo (para la semana 5 y la semana 9 del cuatrimestre) con objetivos muy concretos para que los alumnos puedan ir tomando experiencia en el trabajo colaborativo.

Tanto para los ejercicios individuales como para los proyectos en grupo el profesor se ayuda de una rúbrica para la evaluación de los trabajos.

Debido a la no existencia de clases presenciales la participación del alumno en la realización del trabajo final se considera condición necesaria para el aprobado de la asignatura. Para la calificación final de cada alumno en la asignatura se considera a partes iguales el trabajo personal (autoevaluación y ejercicios individuales) y el trabajo colaborativo (ejercicios en grupo y trabajo final).

3. Tecnologías, recursos, actividades docentes e instrumentos de evaluación

En la Tabla I se resumen los diferentes recursos y actividades que se emplean en cada una de las asignaturas y que se describen en las siguientes secciones.

Tabla I

Recursos y actividades implementadas

	9013 (Presencial)	9122 (A distancia)
Documentación <i>online</i>	PDF+OCW	PDF+OCW+SCORM
Autoevaluación (AulaWeb)	Sólo para control de asistencia	Evaluación de contenidos (x 10)
Trabajos individuales	Uno hasta 2010-11 (para calif. final)	Entre 5 y 10 (depend. del curso)
Trabajos en grupo	Uno en 2011-12 (para calif. final)	Entre 1 y 3 (depend. del curso)
Prueba final de conocimientos	Desde 2010-11	Desde 2010-11
Entorno de programación	Java SDK (hasta 2010-11) - NetBeans	Java SDK

3.1. Documentación y contenidos teórico-prácticos

La documentación de la asignatura se organiza en documentos teóricos y prácticos en distintos formatos. La parte teórica explica la especificación del lenguaje Java para cada uno de los capítulos del temario. La parte práctica se estructura de la misma forma e incluye ejercicios y problemas resueltos así como el código fuente de programas que pueden ser editados, modificados, compilados y ejecutados por los alumnos con el entorno de programación de Java [7]. Los problemas propuestos están dispuestos en orden creciente de dificultad. Además de la documentación en formato PDF disponible en AulaWeb y de los contenidos del curso en la web

de la OpenCourseWare de la UPM se generó una versión SCORM [8] de los contenidos en inglés que también fue implementada en la plataforma AulaWeb [9]. Entre las razones de utilizar este formato se basa la portabilidad y, en este caso, en la necesidad de seguimiento de la actividad de los alumnos, especialmente en la asignatura de formato a distancia. Finalmente se dispone de un manual impreso actualizado con todo el contenido del curso que los alumnos pueden pedir prestado en la biblioteca de la ETSII-UPM o adquirir en la Sección de Publicaciones [10]. Como se ha indicado previamente todo el material anterior se pone a disposición de los alumnos independiente de la asignatura que cursen.

3.2. Entorno de trabajo

Desde el inicio de la impartición de la asignatura presencial el entorno de trabajo, es decir, las herramientas que utilizan los alumnos para desarrollar los programas han sido un sencillo editor de texto y el compilador en línea del Software Development Kit de Java (Java SDK). De forma experimental en el curso 2011-12 en la asignatura presencial se ha utilizado desde el primer día de clase el IDE Netbeans [12] como entorno de desarrollo. En la asignatura a distancia se ha mantenido el entorno de desarrollo Java SDK desde la primera edición del curso.

3.3. Ejercicios de autoevaluación

La plataforma AulaWeb permite la configuración de ejercicios que se pueden corregir de forma inmediata y automática cuando el alumno finaliza su realización. Estos ejercicios se pueden utilizar de forma sistemática y periódica para focalizar el trabajo de los alumnos y animarles a esforzarse durante todo el periodo académico. Las preguntas previamente introducidas por el profesor se distribuyen en los distintos capítulos del temario y pueden incorporar gráficos y elementos multimedia. Hay varios tipos de preguntas (test de respuesta simple, test de repuesta múltiple, respuesta numérica,...) pero existe un tipo especial específico para esta asignatura que permite la introducción de respuestas de código de Java de tamaño pequeño e intermedio que pueden ser procesadas, compiladas y ejecutadas mediante un applet en el navegador del alumno [11].

Conforme avanza el curso el profesor puede configurar los ejercicios con una fecha de finalización de unos días. Por su parte los alumnos reciben las correcciones de forma inmediata conforme los van finalizando y pueden ir rectificando los errores en los conceptos y aplicaciones de forma dinámica. Los resultados se van almacenando en una base de datos y el profesor puede acceder cómodamente a ellos tanto a nivel individual de cada alumno como del grupo para facilitar el seguimiento de la asignatura desde ambas perspectivas.

Este mismo sistema de ejercicios de autoevaluación se utiliza para controlar la asistencia de los alumnos a las clases presenciales mediante una pregunta cuya respuesta consiste en un código facilitado por el profesor al finalizar la clase.

3.4. Trabajos individuales de programación

En la asignatura presencial se han pedido trabajos individuales hasta el curso 2010-11. De hecho los trabajos individuales han sido el mecanismo para evaluar a los alumnos. Estos trabajos se han entregado al final de la asignatura. Sin embargo, el último curso 2011-12 la evaluación de la asignatura se ha realizado mediante trabajos en equipo.

En la asignatura a distancia los alumnos deben afrontar cinco y diez tareas individuales de programación a lo largo del semestre. Las tareas se configuran y se entregan mediante AulaWeb. Los alumnos tienen una semana para llevar a cabo la tarea. El profesor puede recuperar el trabajo de los alumnos para revisarlos y posteriormente calificarlos mediante una rúbrica y realizar los comentarios correspondientes. Esta actividad sólo se emplea en la asignatura a distancia y contribuye con un 20% a la calificación final del alumno en la asignatura.

3.5. Trabajos finales en grupo de programación

El objetivo de esta actividad es el desarrollo en equipo de un programa en Java.

En la asignatura a distancia el profesor configura los equipos de tres o cuatro alumnos y cada grupo debe autogestionarse para planificar el diseño e implementación del proyecto de software. Antes de iniciar el desarrollo, todos los equipos deben consultar con el profesor el alcance del programa. Todas las entregas deben incluir el código fuente de un programa con el fin de poder revisarlo y verificar su funcionamiento. Este trabajo contribuye con el 30% en la calificación final del alumno. De manera experimental en el curso 2011-12 se han implementado previamente dos trabajos en grupo adicionales con el objetivo de recopilar referencias web sobre programación en Java (TG1) y confeccionar preguntas de autoevaluación de la asignatura (TG2). Todos estos trabajos se evalúan mediante una rúbrica ad hoc.

En el curso 2011-2012 de la asignatura presencial, para evaluar y como parte del proceso de aprendizaje, los alumnos realizan un trabajo tutelado en grupos de 4 o 5 alumnos. Este trabajo consiste en el desarrollo de una aplicación informática en Java de cierta complejidad. El trabajo se ha dividido en tres hitos de entrega, los dos primeros han sido de control y, de ellos, se ha evaluado la competencia de trabajo en equipo mediante una rúbrica que han cumplimentado los propios alumnos. Desde el punto de vista de programación en Java, estas entregas se corresponden con las etapas de planteamiento y diseño de la aplicación y sirven para que el

profesor pueda comprobar si el trabajo está bien encaminado. Del último hito de entrega también se ha evaluado la competencia de trabajo en equipo y además se ha utilizado una rúbrica para la evaluación de la calidad del trabajo. Esta rúbrica es de elaboración propia y recopila distintas evidencias respecto de aspecto muy variados del trabajo: corrección de la implementación, utilización de elementos de programación orientada a objetos en el diseño, calidad del diseño, complejidad, alcance, presencia de comentarios en el código, número de tecnologías (o librerías) empleadas, etc. La rúbrica cubre cuatro competencias con un total de 34 evidencias. Las competencias son (con sus pesos):

- a) Conocimiento de la sintaxis y uso del lenguaje de programación Java (20%)
- b) Diseño de un programa orientado a objetos en Java (30%)
- c) Implementación y desarrollo de un programa en Java (35%)
- d) Competencias complementarias: alcance y utilidad del programa... (15%)

3.6. Prueba final de conocimientos

Para poder tener una referencia común que permita la comparación de resultados entre los diferentes cursos desde el curso 2010-11 todos los alumnos cumplimentan una prueba de nivel de tipo examen escrito tradicional al final del periodo docente. Los alumnos tienen conocimiento de esta prueba desde el inicio del curso así como su no consideración en el cálculo de la calificación final de la asignatura. La prueba tiene una duración de 30 minutos y consta de 20 preguntas de las que cada uno de los dos profesores elaboró 10 preguntas en el primer año de su implantación. En la asignatura presencial se aprovecha la última clase para que todos los alumnos puedan hacerla de forma simultánea. En la asignatura a distancia la prueba se lleva a cabo inmediatamente después la presentación del trabajo final por parte de los alumnos de cada grupo. Como se ha indicado anteriormente las preguntas de la prueba han sido las mismas para ambos grupos de alumnos y desde el primer año de implantación.

4. Resultados

En este apartado se muestran los valores obtenidos en indicadores significativos de la asignatura. Se incluyen las tasas de eficiencia y los coeficientes de correlación entre las calificaciones de las diferentes actividades que se realizan a lo largo del curso.

4.1. Correlación en la asignatura presencial

En la Tabla II se muestra la correlación entre las calificaciones obtenidas en distintas actividades por los alumnos de la asignatura 9013 en el curso 2010-11. Es necesario subrayar que la calificación final se tomó directamente de la calificación obtenida en el trabajo final individual.

Tabla II

Correlación entre las calificaciones (**9013** – Presencial, **2010-11**)

	TF ^a	P1	P2	R	NF
TF	1				
P1	0.573	1			
P2	0.648	0.643	1		
R	0.669	0.922	0.889	1	
NF	1	0.573	0.648	0.669	1

^aTF: trabajo final individual; P1: 1ª parte de la prueba de nivel; P2: 2ª parte de la prueba de nivel; R: Prueba de nivel; NF: Calificación final de la asignatura

En la Tabla III se muestra la correlación entre las calificaciones obtenidas en distintas actividades por los alumnos de la asignatura 9013 en el curso 2011-12. Es necesario destacar que la calificación final se basó en gran medida en la calificación obtenida en el trabajo final en grupo.

Tabla III

Correlación entre las calificaciones (**9013** – Presencial, **2011-12**)

	TF ^a	P1	P2	R	NF
TF	1				
P1	0.196	1			
P2	-0.169	0.468	1		
R	0.010	0.850	0.863	1	
NF	0.924	0.341	0.038	0.217	1

^aTF: trabajo final en grupo; P1: 1ª parte de la prueba de nivel; P2: 2ª parte de la prueba de nivel; R: Prueba de nivel; NF: Calificación final de la asignatura

4.2. Correlación en la asignatura a distancia

En la Tabla IV se muestra la correlación entre las calificaciones obtenidas en distintas actividades por los alumnos de la asignatura 9122 en el curso 2010-11.

Tabla IV

Correlación entre las calificaciones (9122 – A distancia, 2010-11)

	AE	TI	TF	P1	P2	R	NF
AE	1						
TI	0.845	1					
TF	0.181	0.161	1				
P1	0.458	0.327	0.067	1			
P2	0.205	0.152	0.317	0.502	1		
R	0.386	0.278	0.218	0.872	0.860	1	
NF	0.615	0.533	0.560	0.504	0.471	0.563	1

^aAE: autoevaluación, TI: trabajos individuales; TF: trabajo final en grupo; P1: 1ª parte de la prueba de nivel; P2: 2ª parte de la prueba de nivel; R: Prueba de nivel; NF: Calificación final de la asignatura

En la Tabla V se muestra la correlación entre las calificaciones obtenidas en distintas actividades por los alumnos de la asignatura 9122 en el curso 2011-12.

Tabla V

Correlación entre las calificaciones (9122 – A DISTANCIA, 2011-12)

	AE ^a	TI	TG1	TG2	TF	P1	P2	R	NF
AE	1								
TI	0.371	1							
TG1	-0.104	0.498	1						
TG2	0.054	-0.161	0.024	1					
TF	-0.077	0.105	0.211	0.278	1				
P1	0.327	0.274	0.148	0.295	0.214	1			
P2	-0.062	0.255	-0.044	-0.048	-0.015	0.196	1		
R	0.365	0.397	0.206	0.052	0.139	0.805	0.739	1	
NF	0.521	0.518	0.350	0.033	0.464	0.341	0.128	0.718	1

^aAE: autoevaluación, TI: trabajos individuales; TG1: trabajo en grupo 1; TG2: trabajo en grupo 2; TF: trabajo final en grupo; P1: 1ª parte de la prueba de nivel; P2: 2ª parte de la prueba de nivel; R: Prueba de nivel; NF: Calificación final de la asignatura

4.3. Diferencias de medias

Se ha realizado un test de Student de diferencia de medias sobre la nota del control de los grupos presencial y a distancia obteniéndose como resultado (alfa = 0.05) que en el curso 2010-2011 la diferencia no fue significativa y en el curso 2011-2012 la diferencia sí es significativa.

5. Opiniones de los alumnos

Mediante un cuestionario implementado en AulaWeb el profesor puede recoger de forma flexible, anónima y generalizada las opiniones de los alumnos de las asignaturas presencial y a

distancia. En general todos los alumnos valoran como muy provechoso el seguimiento de las asignaturas de Programación en Java como parte del itinerario formativo de un ingeniero y recomendarían a otros compañeros su matriculación en las mismas.

Los alumnos de la asignatura a distancia puntúan positivamente la flexibilidad temporal a la hora de organizarse en la dedicación a la asignatura así como los contenidos facilitados para su seguimiento. Muchos de ellos recalcan el significativo tiempo que lleva la preparación de los contenidos de la asignatura y la realización de todas las actividades en general. También aprecian la actividad de trabajo en grupo aunque algunos preferirían poder elegir los compañeros del trabajo en grupo.

Los alumnos de la asignatura presencial destacan la notable cantidad de enorme tiempo empleado en el desarrollo de los trabajos de programación, tanto en el formato individual como en grupo. En este último caso inciden en la existencia de un esfuerzo desigual entre los distintos componentes del equipo.

6. Discusión

6.1. Uso de la rúbrica para la evaluación de los trabajos

Un problema que se ha encontrado en el uso de la rúbrica ha sido su extensión. Esto dificulta su implantación en grupos con una ratio elevada de nº de alumnos/profesor. Por un lado, la rúbrica para evaluar un trabajo (complejo) en Java tiene que ser muy completa para evitar subjetividad y para evitar la agrupación de evidencias que pueden ser dispares y, por otro lado, tiene que ser suficientemente concisa para que el alumno se preocupe de analizarla. En este caso parece que esto último no se ha conseguido. Dentro de la rúbrica se han incluido algunas evidencias muy fáciles de cumplir. Como ejemplo es especialmente significativo que en la asignatura presencial una evidencia, que evalúa la introducción de comentarios en el código fuente del programa, solo ha sido completamente cumplimentada por dos de los siete equipos de alumnos.

Otra diferencia entre la evaluación resultante del trabajo y el examen tradicional está en el contenido de la materia estudiada. El trabajo se ha centrado en la aplicación de librerías y tecnologías donde Java es un instrumento para un fin que consiste en obtener un resultado práctico de esa librería o tecnología ya existente. El trabajo (y la rúbrica que lo evalúa) pone el énfasis en la comprensión del lenguaje y en el entendimiento y manejo de librerías. Sin embargo, en el examen el énfasis está en el lenguaje en si y sus detalles. Algunos de estos detalles no tienen tanta relevancia en la práctica o también puede ocurrir que el alumno emplee una solución que encuentre sin entenderla completamente. Se podría decir que el trabajo favorece la capacidad de encontrar soluciones aunque no se entiendan mientras que el examen requiere un entendimiento previo.

Finalmente, los trabajos tienen una mayor concreción que la asignatura en conjunto, y por tanto, mayor concreción que el examen tradicional que se basa en el conjunto de la asignatura. Esto provoca un conocimiento más especializado, los alumnos saben mucho del tema de su trabajo, al profesor le consta que han dedicado un gran esfuerzo a comprender y manejar temas que no son en absoluto triviales y que requieren un grado de especialización importante. Este esfuerzo y las capacidades que se han adquirido a su través se puede medir en la rúbrica, pero no en el examen tradicional que debe ser obligatoriamente genérico.

6.2. Sobre los resultados de la prueba final

Existe un problema de motivación a la hora de realizar el examen tradicional, los alumnos saben que el resultado del mismo no condiciona su calificación y eso hace que se esfuercen menos en la prueba. Una manera en que se demuestra este hecho es que el profesor ha tenido que pedir a algunos alumnos que no entreguen antes de tiempo el examen y que intenten solucionar todos los ejercicios propuestos. A este efecto contribuye que las normas de evaluación de la asignatura presencial no permiten suspender a los alumnos que asistan a clase.

6.3. Diferencias entre las asignaturas con diferentes metodologías

Los factores que hacen distintos a los grupos el grupo son: la modalidad de clase, los ejercicios de autoevaluación, el método de evaluación, las rúbricas empleadas para los trabajos entregados por los alumnos, los profesores que imparten la asignatura y, en el último año, el entorno de desarrollo. Los factores comunes son el contenido del temario de la asignatura, la documentación facilitada al alumnado, el semestre de impartición, el número de alumnos de cada grupo, el tipo de asignatura (libre elección) y el tipo de alumno matriculado en la asignatura (incluyéndose un porcentaje de alrededor de un 20% de alumnos Erasmus en cada caso).

Los datos de la prueba escrita indican mejores resultados de los alumnos en la asignatura a distancia y también una mayor correlación entre la nota final y la prueba escrita. El test de Student de diferencia de media confirma que el último año estas diferencias son significativas y será necesario establecer el origen de la diferencia.

Que el origen de la diferencia se encuentre en la existencia de una clase presencial es poco razonable, resultaría que la clase es perjudicial para el proceso de aprendizaje de los alumnos y esto no parece plausible.

Hay sin embargo dos detalles que pueden ser origen de la diferencia de manera razonable: los ejercicios de autoevaluación y el entorno de trabajo, por las siguientes razones:

- (a) Los ejercicios de autoevaluación favorecen el trabajo individual y paulatino del alumno. Además, al existir una realimentación inmediata del resultado, el alumno puede comprobar enseguida si lo que aprende es correcto.
- (b) El entorno de desarrollo que proporciona Netbeans es muy eficiente con multitud de facilidades para la escritura rápida de programas, por ejemplo, el autorelleno o la compilación del código fuente según se escribe. No obstante, esto hace que el alumno confíe más en la herramienta que en su propia memoria o en su comprensión de un determinado error de sintaxis y, por tanto, adapta su proceso de aprendizaje hacia otros objetivos muy distintos de los que se evalúan con una prueba escrita tipo examen tradicional.

6.4. Diferencias entre las dos ediciones de la asignatura

Hay otra diferencia entre el curso 2010-2011 y 2011-2012: en la asignatura presencial se ha pasado de trabajos individuales a trabajos en grupo. Para los trabajos del último curso los alumnos han elegido ellos mismos la composición de los grupos y se observa muy claramente una diferencia de comportamiento respecto de los grupos de la otra asignatura elegidos por el profesor. En la asignatura presencial no ha habido quejas explícitas respecto del trabajo de los compañeros que sí existen en la otra asignatura. Esto parece indicar que los alumnos dan cobertura a sus compañeros que participan menos en el trabajo cuando existen relaciones de amistad y a su vez esto puede ser un problema para el aprendizaje individual de la materia.

La evidencia de que los resultados de las calificaciones obtenidas de la rúbrica y del examen no tengan correlación parece indicar que la evaluación no es equivalente y, por tanto, evalúa cosas diferentes. El profesor de la asignatura tiene esta misma opinión a partir de la observación de las capacidades que los alumnos muestran en el desarrollo de la clase durante todo el cuatrimestre y durante la presentación de los hitos del trabajo.

Desde el punto de vista del profesor la diferencia fundamental no está en la rúbrica en si sino sobre lo que evalúa la rúbrica: un trabajo en equipo realizado por los alumnos en su tiempo de trabajo personal.

Respecto de otros años donde la evaluación del trabajo no se ha realizado a través de la rúbrica, la introducción de la misma ha servido para racionalizar y fijar los criterios de evaluación para el trabajo, pero esto no significa que la mejora en la evaluación de un trabajo acerque los resultados de la evaluación de un trabajo a los resultados de un examen tradicional.

Hay dos factores observados por el profesor en las presentaciones de los trabajos y en la corrección del examen tradicional que han influido significativamente en la diferencia entre uno y otro método de evaluación:

(a) El trabajo es en equipo no individual. Mientras que el examen es individual. El profesor ha observado que el equipo ha compensado las carencias de algunos de sus integrantes. El resultado es que las capacidades individuales que se miden en un examen tradicional son inferiores.

(b) La herramienta de trabajo. En clase y en el trabajo se ha utilizado lo que en informática se conoce como un IDE, un entorno de desarrollo integrado, este tipo de herramientas se caracterizan por hacer muy efectivo el trabajo del programador por los múltiples sistemas de ayuda y soporte al desarrollo. Estas ayudas hacen aparentemente innecesario el adquirir una serie de conocimientos de base del lenguaje de programación porque la herramienta arregla sola los errores. Y sin embargo, esta herramienta no está disponible en el examen tradicional de manera que alumnos que han sabido desarrollar aplicaciones más o menos complejas no son capaces de hacer ejercicios sencillos sin el apoyo de la herramienta.

7. Conclusiones

En este trabajo se han analizado diferentes actividades, tecnologías y herramientas docentes que pueden emplearse tanto como apoyo en la impartición de asignaturas presenciales como de soporte básico de asignaturas a distancia. Estas actividades facilitan al alumno la comprensión de los conceptos fundamentales de la asignatura así como la práctica en su aplicación. Por otro lado proporcionan al profesor una herramienta muy valiosa para el seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos y de evaluación de los mismos.

Utilizar un único mecanismo de evaluación, constante en el tiempo, y aplicado a grupos de alumnos que han seguido distintas herramientas y métodos de aprendizaje resulta ser un medio muy conveniente de realizar comparación de resultados del aprendizaje en una materia o asignatura.

Los resultados son aún más interesantes cuando las metodologías son muy distintas pues, como se ha podido comprobar, se llegan a obtener diferencias significativas.

Se puede deducir una conclusión muy general y no completamente justificada, pero razonable a la vista de los resultados: es mucho más importante el trabajo del alumno que el del profesor. Como se ha indicado en la discusión, los aspectos que influyen directamente en la manera en que el alumno trabaja la materia: ejercicios (individuales y en grupo) y entorno de desarrollo.

Notas

- [1] P. C. Wankat y F. S. Oreovicz, (1993). Teaching Engineering, Knovel. Disponible en: http://www.knovel.com/web/portal/browse/display?_EXT_KNOVEL_DISPLAY_bookid=1287. Fecha de última consulta: 30 de marzo de 2012
- [2] A. García-Beltrán y R. Martínez, “AulaWeb: un sistema para la gestión, evaluación y seguimiento de asignaturas”, *Industria XXI*, 2, 11-16 (2001).
- [3] A. García-Beltrán y J.M. Arranz, *Introducción a la Programación con Java*, Sección de Publicaciones de la ETSII-UPM, Madrid (2004).
- [4] A. García-Beltrán y J.M. Arranz, *Programación en Java I*, OpenCourseWare UPM (2009). Disponible en: <http://ocw.upm.es/lenguajes-y-sistemas-informaticos/programacion-en-java-i>. Fecha de última consulta: 30 de marzo de 2012
- [5] R. Martínez y A. García-Beltrán, *Manual de AulaWeb*, Sección de Publicaciones de la ETSII-UPM, 2003
- [6] C. Fernández, D. Díez, J. Torres y T. Zorraonandía, T. (2009). “The cost of learning and teaching Java in the Bologna process” en Proc. of the 2nd Workshop on Methods and Cases in Computing Education, Barcelona, España, 2009, pp. 41-45.
- [7] Java SDK. Disponible en: <http://www.oracle.com/technetwork/java/javase/downloads/index.html>. Fecha de última consulta: 30 de marzo de 2012
- [8] ADL, Advanced Distributed Learning (2010), About Sharable Content Object Reference Model (SCORM), Disponible en: <http://www.adlnet.gov/Technologies/scorm/default.aspx> . Fecha de última consulta: 30 de marzo de 2012
- [9] García-Beltrán, A., Martínez, R., Muñoz, D. J. y Muñoz-Guijosa, J. A. (2007). Implementación de un Módulo de Gestión de Contenidos SCORM en la Plataforma AulaWeb, In Proc. of SPDECE 2007, Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos Educativos Reutilizables, Bilbao, España.
- [10] A. García-Beltrán y J.M. Arranz, *Introducción a la Programación con Java*, Sección de Publicaciones de la ETSII-UPM, Madrid (2007).
- [11] A. García-Beltrán, S. Tapia, R. Martínez, y J. A. Jaén, Simulator for a Multi Programming Environment for Computer Science Learning and Teaching, *International Journal of Engineering Education*, 25-2, (2009) 221-227.

4.1.4.

Título:

4. Evaluación entre pares y autoevaluación basadas en rúbricas

Autor/a (es/as):

Rivas, Manuela Raposo Rivas [Universidad de Vigo (España)]

mraposo@uvigo.es

Arrufat, María Jesús Gallego Arrufat [Universidad de Granada (España)]

mgallego@ugr.es

Resumo:

En una evaluación basada en competencias, la evaluación formativa va tomando cada vez más importancia para que el estudiante logre alcanzar aprendizajes significativos. Además, es sumamente importante suministrar herramientas que afiancen dicho progreso en los entornos de aprendizaje autónomo, dado que son escenarios educativos en los que trabaja cada vez más el estudiante universitario en la actualidad.

Concibiendo el aprendizaje como un proceso continuado para alcanzar un adecuado nivel

competencial mínimo, el uso de la rúbrica permite al estudiante disponer, de antemano, de los criterios que se van a considerar en la evaluación de las competencias de la asignatura.

Las técnicas de autoevaluación y evaluación entre pares proporcionan medios para facilitar el aprendizaje autónomo al tiempo que preparan al estudiante para profundizar en un aprendizaje eficiente de los conocimientos y de las habilidades inherentes a una determinada materia. Esta eficiencia se acentúa de manera positiva si se hace uso de las rúbricas porque ayudan a centrar el camino que el estudiante ha de llevar a cabo.

Esta parte del simposio se centra en presentar diversas experiencias (tanto del campo de las ciencias técnicas como de la educación) que han aplicado las rúbricas para reflexionar los modos en que permiten mejorar el aprendizaje del estudiante desde una evaluación formativa. Los estudios llevados a cabo se refieren a grupos de estudiantes universitarios de tamaño muy diverso, al tiempo que incorporan asignaturas de naturaleza muy dispar (Álgebra en entornos técnicos, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Primaria y Recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la Educación Primaria). Se han analizado las opiniones de los estudiantes acerca de la utilidad de las rúbricas en una evaluación formativa cuando se aplican en procesos de aprendizaje, y donde se prima bien la opinión individual (autoevaluación) o la aportación del compañero/a (evaluación entre pares). Se ha observado que el estudiante muestra una postura más favorable hacia la asignatura, en la que se muestra más participativo y responsable.

Introducción

En una evaluación basada en competencias, la evaluación formativa va tomando cada vez más importancia para que el estudiante logre alcanzar aprendizajes significativos. Además, es sumamente importante suministrar herramientas que afiancen dicho progreso en los entornos de aprendizaje autónomo, dado que son escenarios educativos en los que trabaja cada vez más el estudiante universitario en la actualidad.

Concibiendo el aprendizaje como un proceso continuado para alcanzar un adecuado nivel competencial mínimo, el uso de la rúbrica permite al estudiante disponer, de antemano, de los criterios que se van a considerar en la evaluación de las competencias de la asignatura.

Las técnicas de autoevaluación y evaluación entre pares proporcionan medios para facilitar el aprendizaje autónomo al tiempo que preparan al estudiante para profundizar en un aprendizaje eficiente de los conocimientos y de las habilidades inherentes a una determinada materia. Esta eficiencia se acentúa de manera positiva si se hace uso de las rúbricas porque ayudan a centrar el camino que el estudiante ha de llevar a cabo.

Esta parte del simposio se centra en presentar la experiencia desarrollada en el ámbito de las ciencias técnicas y de la educación aplicando las rúbricas para reflexionar sobre los modos en que permiten mejorar el aprendizaje del estudiante desde una evaluación formativa. Los estudios llevados a cabo se refieren a grupos de estudiantes universitarios de tamaño muy diverso, al tiempo que incorporan asignaturas de naturaleza dispar.

Se han analizado las opiniones de los estudiantes acerca de la utilidad de las rúbricas en una evaluación formativa cuando se aplican en procesos de aprendizaje, y donde se prima bien la opinión individual (autoevaluación) o la aportación del compañero/a (evaluación entre pares). Dicha información fue obtenida a partir de la aplicación de un cuestionario de satisfacción elaborado a tal efecto, del que recuperamos aquí tres cuestiones relacionadas con la percepción del estudiante sobre el hecho de ser evaluado con rúbrica, las ventajas o virtudes junto con los defectos e inconvenientes que le atribuyen, tanto para la evaluación de pares como para la autoevaluación.

1. La experiencia en la materia Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Infantil (UVigo)

La materia *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Infantil* se imparte en el Grado de Educación Infantil en los campus de Ourense y Pontevedra en la Universidad de Vigo. Se ubica en el primer cuatrimestre del primer curso con una carga lectiva de 6 créditos ECTS teóricos y prácticos que significan que el estudiante posee en el horario 3,5 horas semanales distribuidas en una hora y media para teoría en gran grupo -80 a 85 alumnos- y dos horas para prácticas en grupos medianos de 20 a 25 estudiantes.

Coherente con el diseño de la investigación en que se enmarca la experiencia (Cebrián, 2011 dir.) contamos con un grupo experimental que realiza la autoevaluación y la evaluación entre pares usando la rúbrica electrónica y otro control que no la utiliza. Se definieron tres tipos distintos de rúbrica con sus respectivas competencias, peso y ponderación de cada indicador en ellas: la de *contenido*, específica para cada una de las cuatro actividades en las que se ha utilizando; la de exposición de proyectos y la de *trabajo en grupo*, igual para todo el equipo de investigación.

Forman parte del grupo experimental un total 90 estudiantes, de los cuales aportaron valoraciones sobre la experiencia 26 del campus de Pontevedra y 31 del de Ourense.

1.1. Opinión general sobre la rúbrica

Los participantes valoran como positivo mayoritariamente el hecho de utilizar rúbricas (39 bien) por varias razones:

- aquellas que tienen que ver con el procedimiento: es rápido, cómodo, objetivo, sencillo, diferente... Algunas afirmaciones al respecto son: “permite valorar de una forma más sincera”, “por la posibilidad de feedback”, “es una forma rápida de evaluar a los compañeros y a nosotros mismos”.
- aquellas que destacan los aprendizajes realizados, por ejemplo: “es muy bueno que empecemos a evaluarnos a nosotros mismos y también a los demás para poder aprender y darnos cuenta de cómo podemos mejorar”; “aprendemos a ser objetivos y a tener un criterio”; “sirve para mejorar y reflexionar sobre lo que has hecho bien y lo que has hecho mal”; “nos ayuda a ser críticos y fijarnos en nuestros errores”; “siempre está bien saber la opinión de los demás respecto a tu trabajo”; “es interesante evaluar a los compañeros porque vemos la dificultad que tiene”.
- aquellas referidas al propio contenido de la rúbrica: “permite evaluar a todos con los mismos criterios”, “permite conocer cómo se ve desde fuera y no sólo el punto de vista del profesor”, “tanto el docente como el alumnado sabe lo que se valora”.

Además, trece de ellos valoran como *indiferente* la experiencia, con argumentos como “está bien la valoración del grupo, de clase y de la profesora pero no es una cosa indispensable”, “creo que no se toman en cuenta”. Por último, son ocho los que opinan *mal* sobre su uso, debido al carácter cerrado del instrumento (“no se puede hacer ninguna aclaración”), o al rol desempeñado por los propios estudiantes (“hay preferencias entre los compañeros” o “hay gente que puede mejorar su nota puntuándose alto a si misma”).

1.2. Opinión sobre la rúbrica para la autoevaluación

En relación con las virtudes, ventajas y posibilidades que le encuentran a este instrumento para la autoevaluación, 45 participantes de la Universidad de Vigo destacan dos aspectos fundamentales:

- a) Las características de la propia rúbrica y del proceso de aplicación: “eficaz”, “útil”, “cómodo”, “fácil”, “sencillez”, “rapidez”, “veracidad”.
- b) La repercusión en la propia formación: “sirve para reflexionar sobre el trabajo realizado”, “conocer las virtudes y defectos de tu trabajo”, “ver errores propios para intentar cambiarlos”, “aprendemos a ser responsables”, “puedes plantearte mejoras”, “sabes si lo haces bien o mal”, “te esfuerzas por hacerlo mejor”.

Por lo que respecta a las limitaciones, dificultades e inconvenientes, más que al instrumento se refieren a las características de la propia evaluación: “al autoevaluarse se tiende a ver sólo lo bueno”, “puedes ponerte más nota de la merecida”, “hay personas que mienten”

Sobre el proceso se dice que es “complejo”, “falta de aclaraciones” y sobre el instrumento que posee “opciones insuficientes, en ocasiones se valoran aspectos que no sabíamos que tuviesen importancia”.

1.3. Opinión sobre la rúbrica para la evaluación de pares

En relación con las virtudes, ventajas y posibilidades que le encuentran a este instrumento para la evaluación de pares, 45 participantes de la Universidad de Vigo resaltan también cuestiones relativas a:

- a) Las características de la propia rúbrica y su proceso de aplicación: “eficaz”, “útil”, “real”, “positiva”, “mayor sinceridad”, “rápido y fácil”, “es más cómoda”.
- b) La repercusión en la propia formación: “aprender de los demás”, “ves los defectos de los demás y los intentas corregir en ti”, “conocer los trabajos de los demás, que te aportan información adicional y contrastar tu trabajo con el de tus compañeros”, “aprendes cosas distintas”, “responsabilidad”.

Por lo que respecta a las limitaciones, dificultades e inconvenientes, igual que sucedía a la hora de hablar de la autoevaluación, en la evaluación de pares, los participantes también identifican defectos derivados del propio tipo de evaluación: “la falta de información hace que las opiniones no siempre sean justas”, “intentar no perjudicar al compañero”, “el compañero obra según su opinión personal sin ser objetivo”, “no se tiene tanto conocimiento del esfuerzo realizado”, “no es objetiva”, “puede crear conflictos”.

Identificamos también alguna referencia directamente relacionada con la *ética de la evaluación*: “no siempre se dice del todo la verdad en lo referente al resultado final y lo que realmente ha hecho cada uno”, “favoritismos con los amigos”, “mentir por amistad”

Sobre el propio instrumento se dice que “hay aspectos que son difíciles de valorar”, “opciones insuficientes, en ocasiones se valoran aspectos que no sabíamos que tuviesen importancia”.

2. La experiencia en la materia recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la Educación Primaria (UGR)

La materia *Recursos didácticos y tecnológicos aplicados a la Educación Primaria* se imparte en el Grado de Educación Primaria por primera vez en el presente curso 11-12, en la Universidad de Granada. Se ubica en el primer cuatrimestre del segundo curso con una carga lectiva de 6

créditos ECTS teóricos y prácticos. La distribución horaria que se hace de estos consiste en un módulo de docencia presencial (MDP) de dos horas semanales para dos grupos de 30-35 estudiantes, que incluye horas teórico-prácticas distribuidas según el siguiente porcentaje:

- 30% actividad presencial
- 55% asesoramiento a equipos de trabajo y puestas en común
- 15% tutorías a estudiantes y grupos

Según el diseño de la investigación ya mencionado (Cebrián, dir., 2011) contamos con un grupo experimental que realiza la autoevaluación y la evaluación entre pares usando la rúbrica electrónica y otro control que utiliza un formulario en Google Docs, en forma de placebo. Los tres tipos de rúbrica con sus respectivas competencias, peso y ponderación de cada indicador en ellas son los mismos que en la experiencia de la Universidad de Vigo: la de *contenido*, específica para cada una de las cuatro actividades en las que se ha utilizado; la de exposición de proyectos y la de *trabajo en grupo*, igual para todo el equipo de investigación. La realización de dichas valoraciones se contempla en el baremo de la materia con 2/10 las actividades de contenido y 0,5/5 las hojas de valoración de los proyectos. En la materia empleamos el manual *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (Cebrián y Gallego, 2011).

En el caso de la UGR, forman parte del grupo experimental un total de 35 estudiantes, de los que han cumplimentado la encuesta “Matriz de valoración Trabajo en Equipo (TEE)” un total de 32.

2.1. Opinión general sobre la rúbrica

Los participantes valoran como positivo mayoritariamente el hecho de utilizar rúbricas ante la pregunta “¿Qué te parece el hecho de emplear matrices de valoración?”. Si bien se les pide que refieran argumentos en torno a la Autoevaluación, Evaluación de compañeros o ambas, la mayoría de los estudiantes se posicionan respecto a ambas.

Consideran bien el empleo de rúbricas porque es una forma de aprendizaje, *sirve para considerar aspectos concretos de la evaluación y conllevan evaluaciones más justas, objetivas y conscientes:*

“Podemos ver en qué hemos fallado y qué es lo que debemos cambiar en el futuro a la hora de realizar un trabajo”.

“Porque al realizar la autoevaluación observo que hay cosas en las que no he matizado y debería haberlo hecho, y así en los próximos trabajos tenga en cuenta los aspectos que antes no había considerado necesarios. Y la evaluación de compañeros considero que sirve para analizar otros puntos de vista”.

“Es necesario evaluar todos los aspectos, es decir, además de la valoración general es favorable tener en cuenta aspectos concretos”.

“Porque ambas evaluaciones fomentan el compromiso con la realización de las actividades y son justas debido a la valoración que es posible hacer del grupo propio y de los demás”.

“Ya que en el futuro seremos docentes y tendremos que enfrentarnos tanto a valoraciones como con evaluaciones, y en esta asignatura hemos podido tener contacto con estos métodos”.

“Ya que su diseño está realizado de manera que podamos valorar de forma objetiva y consciente tanto a los demás grupos como al nuestro”.

También expresan su opinión favorable de las mismas por separado. Por ejemplo, en el caso de la estudiante que afirma

“Me parece estupendo, ya que refiriéndome a la evaluación de compañeros, en particular, pienso que es una forma de ver otros trabajos, valorarlos y compararlos con el tuyo de una forma didáctica, con el fin de aprender de los demás. Y respecto a la autoevaluación, también me es de gran utilidad, ya que observo las carencias de mis trabajos o por el contrario mis aciertos”.

Por otro lado, también ha surgido alguna excepción (dos casos) de visiones negativas (“No creo que la evaluación entre compañeros sea muy adecuada ya que nosotros no disponemos de conocimientos suficientes como para evaluar los proyectos de los demás”) o indiferente (un caso), con el siguiente argumento:

“Porque es una valoración que no he realizado nunca y menos virtualmente, y también podíamos valorar individual y en grupo a los demás con diferentes criterios, esos criterios dependían del trabajo que se realizara, aunque mayormente era muy parecidos ya que todos los trabajos potenciaban los mismos objetivos”.

2.2. Opinión sobre la rúbrica para la autoevaluación

En relación con las virtudes, ventajas y posibilidades que le encuentran a este instrumento para la autoevaluación, los estudiantes consideran que las matrices ayudan a detectar, reconocer o corregir errores, fallos, problemas o carencias en su trabajo. La mitad aproximadamente de estudiantes participantes de la UGR se expresaron en este sentido. Así, el estudiante #11 expresó “puedo reconocer algunos errores cometidos en mi trabajo”. Por su parte, el estudiante #17 fue más allá y asignó un propósito al encontrar los fallos “*permite establecer áreas de fallo para así poder mejorarlas*”, algo con lo que está de acuerdo el estudiante #4 cuando afirma “*puedo darme cuenta de qué aspectos debo mejorar*”.

Algunos estudiantes señalan “un mayor aprendizaje” y “mejora el aprendizaje”, mostrando que la influencia se da tanto de forma cuantitativa (más aprendizaje) como cualitativa (mejor aprendizaje). Otros estudiantes son más específicos al señalar que las matrices permiten “corregir y cambiar las estrategias de aprendizaje inadecuadas” y “aprender a autoevaluarnos” y “aprender a ser responsable”. En total son siete estudiantes los que consideran que las matrices en la autoevaluación tienen una influencia positiva en el aprendizaje.

Asimismo, cinco opinan que las matrices promueven la autovaloración, lo cual se evidencian en expresiones como “me da la posibilidad de valorar mi propio trabajo”, “valorarte a ti mismo” y “valoramos nuestro esfuerzo”. Aparecen aquí varios elementos de la autovaloración, como la valoración del propio trabajo, del propio esfuerzo y de sí mismo, lo cual puede tener como resultado lo que el estudiante #18 expresó como “fomenta el autoconcepto”.

También observamos que los estudiantes opinan que el uso de las matrices para la autoevaluación fomenta valores. En este sentido, las expresiones “aprendes a ser más responsable”, “responsabilidad por hacer las cosas de forma correcta” y “responsabilidad en mi progreso” hacen clara referencia a la responsabilidad. En el caso de la última opinión también puede relacionarse con el valor de la superación, que también está presente en expresiones como “supone un mayor esfuerzo para los próximos trabajos”. Otros estudiantes evocan el valor de forma más explícita al señalar como beneficios de la autoevaluación con matrices la “superación” y la “autocorrección”.

Finalmente, algunos estudiantes señalan que las matrices como técnica de autoevaluación tienen bondades como la rapidez, la facilidad y la sencillez, así como el ser amena, útil, novedosa y lúdica. Aunque estas características, individualmente consideradas, no logran mucho consenso, pues se observan una vez cada una.

Por lo que respecta a las limitaciones, dificultades e inconvenientes, más que al instrumento se refieren a las características de la propia evaluación: “puedes subirte la nota”, “puedes evaluarte mejor de lo que lo has hecho”, “puedes mentir en las respuestas”, o “creer que has realizado algo correctamente y que no sea así”.

En dos ocasiones, se alude a limitaciones del instrumento, porque “algunas preguntas no son precisas” y debido a que “las escalas de valoración son poco amplias”, llegando a advertir como déficit en la autoevaluación el hecho de no presentar la posibilidad de un punto intermedio, es decir, o todo, o nada, según la pregunta.

La ausencia de autocritica puede ser determinante en el resultado del proceso evaluador, que es considerado en trece ocasiones subjetivo.

2.3. Opinión sobre la rúbrica para la evaluación de pares

Entre las virtudes, ventajas y posibilidades que le encuentran los 32 participantes de la UGR a este instrumento para la evaluación de pares, resaltan también cuestiones relativas a:

- a) Las características de la propia rúbrica y su proceso de aplicación: “novedosa”, “equitativa”, “motivadora”, “rápido y fácil”, etc.
- b) La repercusión en la propia formación: “saber qué debes o no debes hacer cuando te toque a ti”, “aprender otras formas de hacer lo que se pide”, “poder observar las carencias y virtudes de los compañeros, para así tomar conciencia”, ayuda a aprender a trabajar en grupo, a mejorar el trabajo grupal, a aprender a ser más cooperativo (“saber decirle al compañero lo que no va bien”, #5, #8 y #18)
- c) En general advierten que aumenta la participación en clase y que permite conocer mejor la propia acción de evaluar (seis estudiantes comparten esta opinión).

Por lo que respecta a las limitaciones, dificultades e inconvenientes en la evaluación de pares, los participantes también identifican defectos que se resumen en la expresión “no evaluar correctamente” (estudiante #9). Plantean limitaciones relacionadas con el propio tipo de evaluación, en relación con la objetividad/subjetividad que puede tener: bien en general “a veces me cuesta ser objetiva con mis valoraciones” o bien en particular con compañeros concretos “problemas intergrupales”, “puede ser que se evalúe mal por el mero hecho de que te caiga mal esa persona”, “puede prevalecer en algunos casos la valoración de la afinidad con los compañeros ante la valoración del trabajo”. Aparecen con frecuencia los campos semánticos “evaluación condicionada” y “amiguismo”.

También, en relación con el proceso, hay opiniones desfavorables debido a la “falta de información sobre el trabajo realizado por los demás”, “no tener información previa sobre el tema”, “hacerlo de forma incorrecta, si no has prestado atención al aspecto que en la evaluación se pregunta”, “no permite ver el proceso completo”. Es relevante el factor tiempo unido a la falta de exactitud o veracidad: “valorar sin haber prestado atención al trabajo”, “es dificultoso leer con atención cada uno de los demás trabajos”, “evaluar al azar para acabar rápido”, e incluso “no se realiza en serio”.

Sobre el propio instrumento se muestran en menor medida, aunque también aparecen reflexiones en siete ocasiones en torno a las preguntas “poco precisas” (“a veces confusión en el enunciado del aspecto que hay que valorar” estudiante #19), las escalas de valoración “poco amplias” (“el sistema de evaluación no da muchas posibilidades” estudiante #18), y que “no se proporciona la posibilidad de añadir comentarios o argumentos”.

3. Primeras conclusiones

En la experiencia desarrollada, con independencia de la materia y su ubicación en el plan de estudios, hemos constatado la oportunidad y validez de la rúbrica a la hora de realizar evaluación de pares y autoevaluación.

Los participantes de ambas universidades valoran mayoritariamente como positivo el hecho de *utilizar rúbricas*, dando argumentos que coinciden tanto con las virtudes de las matrices como con las ventajas del proceso. Destacan fundamentalmente características que son atribuibles a la rúbrica como instrumento de evaluación, haciendo que ésta sea más “justa”, “objetiva” y “consciente”, junto con la repercusión que esta experiencia tiene en sus procesos de aprendizaje personal y pre-profesional.

Ante la cuestión qué te parece el hecho de emplear matrices de valoración en la *autoevaluación*, los participantes coinciden en destacar como aspectos fundamentales las características del proceso de aplicación de la rúbrica, en términos de rapidez, facilidad de aplicación, sencillez, objetividad, etc., junto con aquellos referidos a su utilidad para la mejora cualitativa y cuantitativa del aprendizaje y la propia formación, la autovaloración y el fomento de valores como la responsabilidad. Por ejemplo, tal y como pusimos de manifiesto en otro trabajo (Cebrián *et al.*, 2011) cuando el estudiante realiza autoevaluaciones sobre el trabajo en equipo continuamente, la rúbrica le sirve de recordatorio de lo que se espera de ellos; al mismo tiempo, el uso de la rúbrica para el trabajo en equipo nos muestra aquellos indicadores que se deberían trabajar de forma explícita.

En relación con las posibilidades de la *rúbrica para la evaluación de pares* los resultados obtenidos en ambas universidades enfatizan, al igual que anteriormente, las características de las matrices y de su proceso de aplicación junto con las repercusiones en el proceso de formación de los estudiantes a través de un aprendizaje “de” y “con” los demás. Además, se advierte que aumenta la participación en clase y que permite conocer mejor la propia acción a evaluar.

4.1.5.

Título:

5. Las erúbricas en la evaluación de las competencias transversales

Autor/a (es/as):

Rekalde, Itziar [Universidad del País Vasco]

itziar.rekalde@ehu.es

Buján, Karmele [Universidad del País Vasco]

Resumo:

La Formación Basada en Competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual, y que no son sólo definidas por la universidad, sino también por entidades laborales y profesionales, para ir desarrollándolas en el alumnado.

Esta formación no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino como un aprendizaje integrador. Por tanto, consiste en desarrollar las competencias transversales, tanto instrumentales, interpersonales y sistémicas, como las específicas propias de cada profesión, con el propósito de capacitar a la persona en la comprensión para la aplicación.

Este hecho nos hace posar la mirada en las actividades de aprendizaje; en generar espacios de gestión del conocimiento, de las emociones, actitudes... que conformen el universo del desarrollo competencial. Las tareas de aprendizaje tienen que integrar conocimientos, destrezas y actitudes, poseer carácter de autenticidad, ser relevantes para el alumnado, reflejar la complejidad de la realidad, y anclar con tareas de mayor envergadura. La evaluación de los resultados de aprendizaje y la calificación de los productos derivados de las tareas auténticas, tiene que estar sujeta a criterios. Una de las herramientas que facilita esta evaluación auténtica y alternativa es la rúbrica.

Esta parte del simposio se centra en presentar diversas experiencias en las que se han utilizado rúbricas para permitir la evaluación de las competencias transversales, tales como: trabajo en equipo, comunicación oral, comunicación escrita, resolución de conflictos... en sus diferentes modalidades de aplicación (autoevaluación y coevaluación) y, tanto en el desarrollo de los Grados como en los Postgrados. Con estos instrumentos, que permiten una evaluación formativa, de acompañamiento y mejora en el proceso de aprendizaje, el alumnado puede valorar su manera de hacer, su compromiso con las actividades y, analizar los cambios que conviene incorporar para mejorar su desempeño.

Las experiencias en las que la responsabilidad de construir el instrumento de evaluación es tarea del alumnado como acción formativa en el desempeño de su profesión serán también objeto de estudio en esta parte del simposio.

1. Las competencias transversales en el contexto universitario

Desde que los organismos europeos generaron el concepto de alfabetización funcional (Unesco, 1970), entendiéndolo como la adquisición de aptitudes profesionales y de conocimientos utilizables en un medio determinado, se ha puesto de manifiesto la necesidad de replantearse los niveles suficientes de capacitación que posibilite a los sujetos una socialización adecuada en un contexto de cambio acelerado y global. La evolución de dicha reflexión ha generado en las

últimas décadas el surgimiento del concepto de competencia, y el establecimiento de una serie de *Key skills* (competencias clave, generales, básicas, transversales) (Gimeno, 2008; Monereo, 2009), que se están convirtiendo paulatinamente en el eje orientador de la práctica educativa en los diversos niveles de enseñanza y de las políticas generales de educación de los Estados y Regiones miembros de la Unión Europea (Informe Delors, 1996; Proyecto DeSeCo de la OCDE, 1997; Eurydice, 2002; LOE, 2006). En este entorno complejo y cambiante, se imprime una radiografía social que precisa más que nunca ahondar en un modelo de formación basado en el respeto a la diversidad en la educación en valores y en el desarrollo de competencias a lo largo de la vida, *Life long learning* (Tuning, 2003).

Fueron Prahalad y Hamel (1990) quienes defendieron y trataron de demostrar que un número reducido de competencias *Core competencies* eran la explicación del éxito de las organizaciones. Estos trabajos de *management* y gestión empresarial tuvieron, en paralelo, un análisis y aplicación en el ámbito de la enseñanza. Por lo tanto, para comprender y funcionar bien en este mundo, los individuos necesitan, por ejemplo, dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible. También enfrentan desafíos colectivos como sociedades, -tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social-. En estos contextos, las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente. Tal y como sostienen los Ministerios de Educación de la OCDE (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 1999) al afirmar que el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores.

Las competencias clave constituyen los saberes elementales escolarizables que, entendemos, capacitan a los sujetos para enfrentarse a los nuevos retos del presente y del futuro. Suponen la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Perrenoud, 2004) que una persona pone en juego en una situación concreta demostrando que es capaz de dar respuesta. Constituyen, por tanto, estas competencias la piedra angular sobre la que construir los nuevos procesos formativos para que se haga posible la transformación tan reclamada en esta sociedad del conocimiento y de cambio globalizado (Hargreaves, 2003).

Este nuevo discurso supone un cuestionamiento no sólo de los contenidos sobre los que se debe formar al alumnado, sino también sobre el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se debe dar lugar al desarrollo de nuevas propuestas metodológicas (metodologías activas), donde el alumnado es el centro del proceso formativo superando así el sistema tradicional de enseñanza basado en la docencia de las disciplinas y dando paso a formas interdisciplinares de aprendizaje donde el protagonista activo es el alumnado (Imbernon y Medina, 2006; Moya,

2008). De ahí que cobran una importancia capital las tareas de aprendizaje porque deben integrar conocimientos, destrezas y actitudes, y estar dotadas de un carácter de autenticidad, es decir; deben ser relevantes, reflejar la complejidad de la realidad, y anclar con tareas de mayor envergadura. Este cambio en la arquitectura docente nos lleva, también, a posar la mirada en la evaluación de los resultados de aprendizaje y la calificación de los productos derivados de las tareas auténticas (Gulikers, 2006; Blanco, 2008).

Está claro que al sistema educativo se le plantea un atractivo como difícil reto: transitar de un modelo de docencia centrado en la enseñanza, a otro centrado en los procesos de aprendizaje, donde el alumnado sea capaz de plantearse preguntas, investigar, seleccionar y organizar información, analizar datos, extraer conclusiones, expresarse adecuadamente (Blanco, 2009). El estudiante debe promover disposición a implicarse de manera responsable en el ejercicio de su profesión y también como miembro de una ciudadanía activa (Martínez y Payà, 2007).

Estamos, por tanto, refiriéndonos a un importante cambio formal y organizativo, pero sobre todo a un cambio de cultura educativa (Rekalde et. al., 2012).

Este hecho nos hace posar la mirada en las actividades de aprendizaje; en generar espacios de gestión del conocimiento, de las emociones, actitudes... que conformen el universo del desarrollo competencial. Estamos hablando, por tanto, de propiciar al alumnado verdaderos contextos de aprendizaje donde: a) las tareas sean auténticas, es decir situar al alumnado ante problemas, casos, proyectos... situaciones lo más reales posibles, que le hagan ponerse con facilidad en el rol profesional y sentirse como tales, de tal manera que las tareas se aborden de un modo adecuado y significativo (Biggs, 1999); b) las variables espacio, tiempo y agrupamiento sean dependientes del proyecto curricular y, no obstáculos para su desarrollo, y c) los contextos de aprendizaje sean contextos de trabajo.

Los principios del proceso de aprendizaje (enseñanza) de las competencias según A. Fernández (2008) son:

- Significación: partir siempre de situaciones reales y próximas al alumnado
- Construcción: partir de los conocimientos previos del alumnado
- Alternancia: global, específico, global
- Aplicación: a *hacer* se aprende haciendo
- Globalización: análisis a partir de la competencia como un todo
- Iteración: repetir varias veces la misma tarea en la misma situación
- Coherencia: entre enseñanza, aprendizaje y evaluación de la competencia
- Distinción: entre contenidos y proceso

- Integración: de los elementos o componentes entre sí y en las competencias
- Transferencia: de una tarea-fuente a una tarea-meta, entre situaciones.

Esta formación no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino como un aprendizaje integrador. Por tanto, consiste en desarrollar las competencias transversales, tanto instrumentales, interpersonales y sistémicas (Tuning Project, 2000), como las específicas propias de cada profesión, con el propósito de capacitar a la persona en la comprensión para la acción (Pérez Gómez, 2008).

Hablar, por tanto, de competencias conlleva todo un cambio en los elementos intrínsecos del diseño curricular y, especialmente en el planteamiento de la evaluación por competencias (Rekalde, 2011). De ahí que Boud (1995) nos recuerde que los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una mala enseñanza, pero no (por definición, si quieren graduarse) de los efectos de una mala evaluación. La evaluación, sigue siendo uno de los elementos curriculares que más problemas acarrea tanto al docente como al alumnado. En este nuevo marco de construcción de proyectos educativos articulados a través de competencias, se nos presenta clave el tema de la evaluación si queremos plantear nuestros diseños formativos con rigor, coherencia y sintonía.

Uno de los instrumentos que garantiza la evaluación auténtica y alternativa es la rúbrica, dado que facilita la evaluación de los resultados de aprendizaje y la calificación de los productos derivados de las tareas auténticas, sujetos a criterios. Es a través de las rúbricas como conseguimos elementos que guíen y propicien un aprendizaje profundo (Biggs, 1999; Goñi, 2005), y autónomo del alumnado (Buján, Rekalde y Aramendi, 2011). En nuestro caso, las [e-Rúbricas](#) utilizadas las entendemos como herramientas tecnológicas aplicadas a una metodología de evaluación formativa basada en competencias, que nos ayudan en la comunicación evaluativa entre docentes y estudiantes, y facilitan la gestión de la autoevaluación de los aprendizajes por el alumnado (EDU2010-15432 Plan Nacional I+D+i 2008-2011).

Siendo este el marco de referencia desde el cual hemos partido, nuestra experiencia se desarrolla en un contexto determinado como es: la construcción de los nuevos grados de Educación conforme a un sistema modular a través del cual se articula el currículum. Esta estructura modular, determina en gran medida el diseño de esta indagación.

2. Pasos hacia un currículum integrado: el sistema modular

Podemos calificar de currículum integrador un currículum guiado por la preocupación de la integración en los aprendizajes: dar sentido a éstos, en particular, precisando los tipos de situaciones en las cuales el alumnado va a movilizar los conocimientos adquiridos.

El concepto de currículo integrador va, por consiguiente, más allá de la única dimensión de *integración de las disciplinas* (interdisciplinario), tomada en cuenta por el enfoque anglosajón del concepto de *integrative curriculum*, pero incluye todas las dimensiones según las cuales el alumnado puede tejer una diversidad de lazos con sus conocimientos, para permitir una movilización efectiva de ellos: integración situacional, integración teoría-práctica, integración didáctica, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad. Como nos recuerda, Roegiers (2007), el currículo integrador no existe en lo absoluto, pero traduce esencialmente un grado de preocupación por la integración.

El contexto en donde hemos desarrollado la investigación se sitúa en el marco del Grado de Educación Social y en el de Educación Primaria, donde ese cierto grado de preocupación mencionado por la integración curricular ha estado presente. De hecho ambos currícula se articulan a través de módulos organizadores de las disciplinas de tal modo que dan sentido y significado a las mismas a lo largo de un cuatrimestre. El acercamiento mayor a la integración curricular se está realizando con la *Actividad Interdisciplinar de Módulo (AIM)*, donde el equipo docente diseña y pone en marcha, a partir de situaciones y problemas reales o cercanos a ella, la adquisición y desarrollo de las competencias correspondientes a ese nivel curricular. Entendemos, junto a Zabala y Arnau (2007), que optar por una educación en competencias representa la búsqueda de estrategias de enseñanza que sitúan su objeto de estudio en la forma de dar respuesta satisfactoria a situaciones reales y, por lo tanto, complejas. Dado que estas situaciones reales nunca serán aquellas en las que se va a encontrar el alumnado en la realidad, se entiende que se desarrollan los esquemas de actuación y, su selección y puesta en práctica, en distintos contextos generalizables. Además, los métodos para la enseñanza de las competencias deben tener un enfoque globalizador, donde se utilicen metodologías variadas con secuencias didácticas enfocadas bajo el método de aprendizaje basado en problemas, proyectos, análisis de casos, investigaciones del medio, aprendizaje y servicio solidario...

A continuación ofrecemos una breve descripción de los dos contextos donde se ha desarrollado la investigación (tabla 1):

Grado	Curso	Módulo	Disciplinas	Actividad Interdisciplinar de módulo
Educación Social	2º curso	IV Módulo: Planificación, gestión y evaluación de programas socioeducativos	1. Investigación socioeducativa 2. Planificación de la intervención 3. Evaluación de programas y servicios socioeducativos 4. Propuestas	Diseño y defensa de un proyecto de intervención socio-educativa

			metodológicas generales de intervención y en situaciones de exclusión 5. Tecnologías de la información y la comunicación en educación social	
Educación Primaria	2ª curso	IV Módulo: La diversidad en la escuela	1.- Bases de la escuela inclusiva 2.- Dificultades en el desarrollo y en el aprendizaje 3.- Bases didácticas del lenguaje en educación primaria en contextos multilingües 4.- Organización escolar	Elaboración de un artículo académico respecto a un caso: alumnado con dificultades en la escuela

Tabla 1. Descripción de los contextos de investigación.

Podemos destacar que las dos AIM-s tienen características comunes en tanto que: a) representan un reto abordable para el alumnado; b) provocan un conflicto cognitivo y promueven la actividad mental necesaria para que se establezcan relaciones entre los nuevos contenidos y las competencias previas; c) fomentan una actitud favorable, porque son actividades motivadoras; d) conforman situaciones significativas y funcionales como profesional, y e) ayudan a desarrollar competencias específicas de la profesión y transversales tales como la comunicación oral y escrita, trabajo en equipo o habilidades relacionadas con el aprender a aprender, que le permitan ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes.

Son concretamente en la adquisición y desarrollo de algunas de las competencias transversales de estos grados en donde hemos puesto nuestra atención. Las competencias analizadas han sido el trabajo en equipo y la comunicación oral.

3. Diseño de las erúbricas en la evaluación por competencias

Debemos diferenciar en nuestro diseño, por una parte las asignaturas donde se han utilizado las eRúbricas y, por otra, la utilización de éstas en la actividad modular.

- En las disciplinas que hemos utilizado eRúbricas son *Organización escolar* en un grupo de 40 alumnos/as y *Propuestas metodológicas generales de intervención y en situaciones de exclusión* en un grupo de 51 alumnos/as, y ambas impartidas en Euskara.

Respecto a la competencia de **Trabajo en equipo**, debemos puntualizar que se ha utilizado la eRúbrica como instrumento de autoevaluación y después de haber llevado a cabo una actividad o tarea didáctica significativa para el alumnado y con base en una metodología activa. Es decir, se han autoevaluado después de trabajar con Problemas (Aprendizaje Basado en Problemas -

ABP-) (5º semana), después de utilizar el método de Casos (9º semana) y, tras diseñar un Proyecto (Aprendizaje Basado en Proyectos -ABPy-) (14º semana). Si bien en las asignaturas se utilizan actividades prácticas diferentes, hemos escogido estas tres a lo largo del cuatrimestre por colocar al alumnado en una situación lo más real y cercana a su futuro desempeño profesional y, por que en las mismas la importancia del trabajo en equipo es fundamental. Por tanto, la competencia de *Trabajo en equipo* como cualquiera de las específicas, no se improvisa, sino que hemos ofrecido situaciones al alumnado, preparadas previamente y cuidadas en sus detalles de procesos y de estructura, en las que desarrollar y adquirir dicha competencia (Rekalde y Pérez-Sostoa, 2011).

Para tener éxito académico el alumnado necesita ser autónomo y ello se consigue si éste es capaz de dirigir, supervisar y corregir su modo de trabajar (Kitsantas y Zimmerman, 2009). La autoevaluación supone reflexionar y tomar conciencia de lo que se ha hecho permitiendo repetirlo, si ha sido favorable, y en caso contrario tomar conciencia de los errores y corregirlos. Como ya hemos señalado la herramienta diseñada para que el alumnado se autoevalúe en el desarrollo y adquisición de la competencia *Trabajo en equipo* corresponde al nivel de desempeño correspondiente a 2º curso. Ello significa que en la trayectoria universitaria el alumnado lleva, aproximadamente, desarrollando esta competencia año y medio; es decir, que no comienza de cero.

El alumnado ha tenido acceso a los criterios en los que se basa la evaluación desde el inicio de la asignatura y, saben de antemano tras qué situación problemática deben autoevaluarse. Hemos hecho hincapié en la importancia de que comprendieran que en este caso hacíamos uso de la *autoevaluación* para desarrollar una competencia transversal contemplada en la memoria de Grado, porque el saber autoevaluarse, es una habilidad muy importante para su aprendizaje. Al ofrecerles tres hitos a lo largo del cuatrimestre, tras los cuales autoevaluarse, les ha servido para ir paulatinamente apropiándose del instrumento y tomar conciencia del valor de los criterios. Por lo tanto, la autoevaluación, que tenía después un *feed-back*, no ha sido aleatoria sino pautada por el profesorado. Al hilo de lo anterior, se les ha facilitado las respuestas a sus autoevaluaciones de manera que pudieran ir viendo el avance en la competencia.

La e-Rúbrica contempla los siguientes indicadores y criterios de evaluación (figura 1, 2 y 3):

- **Fomento de la participación.** Al trabajar en el equipo he querido participar pero no lo he hecho por que:
 - No me han dado la palabra
 - No lo he necesitado porque otro ya ha dicho lo que yo pensaba
 - Lo que iba a comentar no tenía valor
 - No sabía explicarme con claridad

- Cuando he tomado la palabra no me han escuchado
- No me he sentido libre para dar mi opinión
- Tenía miedo que los demás no aceptaran mi opinión
- El clima del grupo no daba la oportunidad
- **Intervención en el clima del equipo.** Evalúa el clima de trabajo y cómo te has sentido en el equipo:
 - ¿Te sientes bien y contento con el trabajo que realizáis en el equipo?
 - ¿Piensas que en tu equipo se pierde el tiempo?
 - ¿Intervienes en el grupo tantas veces como quieres?
 - ¿El clima de trabajo que hay en tu equipo te hace sentirte libre?
 - ¿Hay algún miembro del equipo que intenta destacar sobre los demás?
 - ¿Hay algún miembro del equipo que no se compromete con las tareas encomendadas al grupo?
 - Mi aportación individual para que la comunicación y la interacción en el equipo sea buena es...

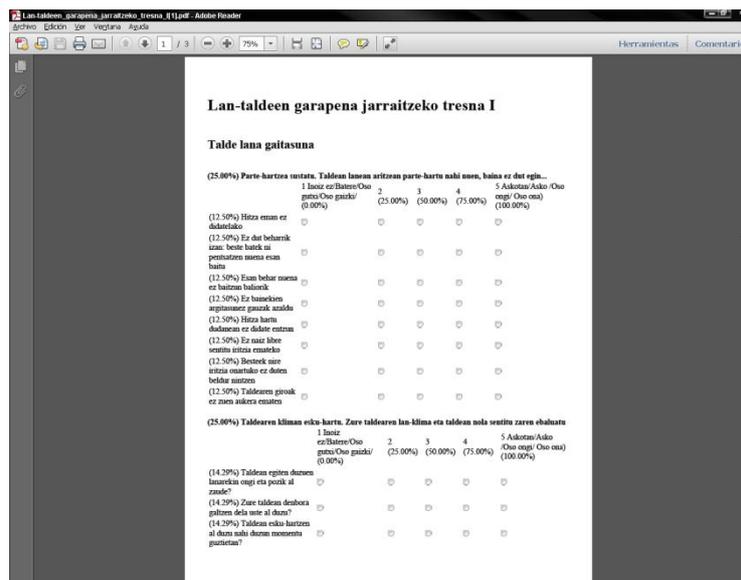


Figura 1. E-Rúbrica de Trabajo en equipo.

- **Asunción de roles.** Has desarrollado diferentes roles en el equipo:
 - ¿Cómo has asumido el papel de secretario/a?
 - ¿Cómo te has sentido en el papel de secretario/a?
 - ¿Te gusta desempeñar el papel de secretario/a?
 - ¿Cómo has asumido el papel de portavoz?
 - ¿Cómo te has sentido en el papel de portavoz?
 - ¿Te gusta desempeñar el papel de portavoz?
 - ¿Cómo has asumido el papel de coordinador/a, dinamizador/a?
 - ¿Cómo te has sentido en el papel de coordinador/a, dinamizador/a?

- ¿Te gusta desempeñar el papel de coordinador/a, dinamizador/a?

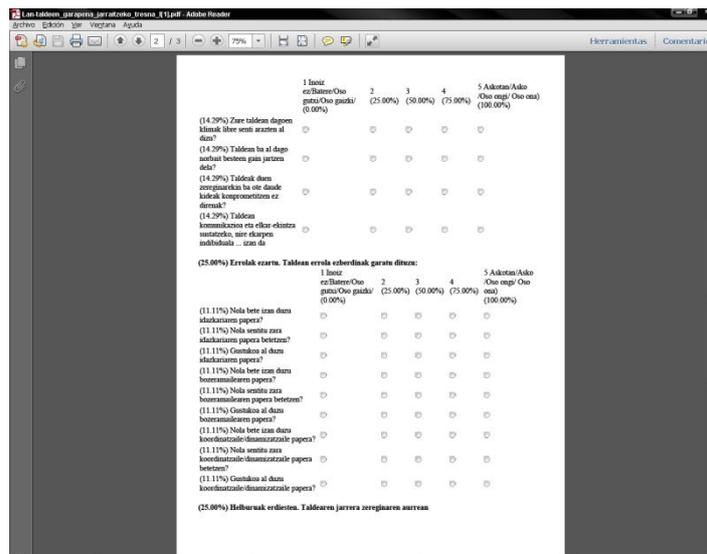


Figura 2. E-Rúbrica de Trabajo en equipo.

- **Consecución de objetivos.** La actitud del grupo frente a las tareas:
 - El equipo inmediatamente se pone a trabajar
 - El equipo termina a tiempo las tareas
 - La participación de todos los miembros del equipo es activa
 - El equipo siempre tiene presentes los objetivos de la tarea
 - En la competencia de trabajo en equipo mi proceso de aprendizaje está siendo...

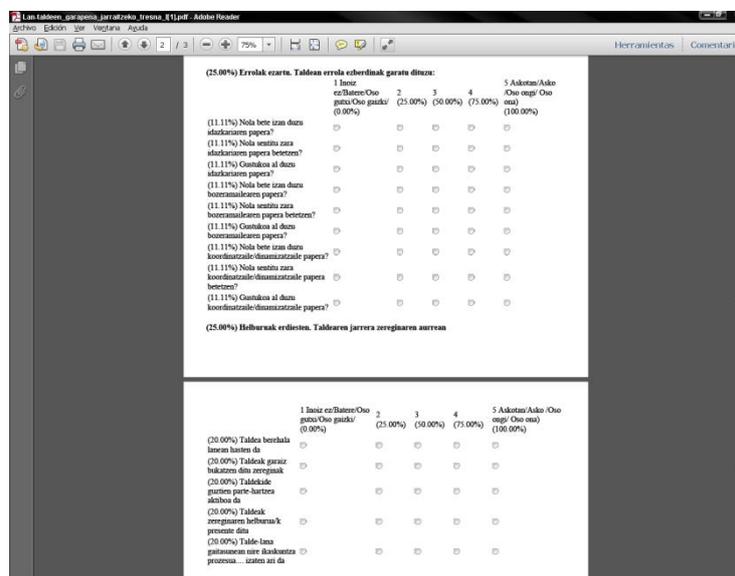


Figura 3. E-Rúbrica de Trabajo en equipo.

Las respuestas contemplaban una escala del 1 al cinco, siendo el 1 el valor que indica que esa acción: No se da nunca, o muy poco, o se realiza mal... Por el contrario, el valor 5 corresponde a: Muy bien, a menudo, mucho...

No debemos olvidar que esta rúbrica ha sido construida de manera cooperativa por las docentes y que pretende hacerse extensiva al profesorado del módulo y curso.

La información aportada por la e-Rúbrica ha sido contrastada con las reflexiones vertidas por el alumnado respecto al desarrollo de esta competencia a lo largo de la escolaridad y el valor que consideran tiene para el desempeño de su profesión.

Respecto a la competencia de **Comunicación oral**, debemos concretar que se ha utilizado la e-Rúbrica como instrumento de *coevaluación* y después de que los diferentes equipos llevaran a cabo una exposición oral sobre un tema. Esta actividad ha tenido dos objetivos: por una parte, impulsar una tarea de indagación sobre un contenido curricular específico y, por otra, servir de entrenamiento para la exposición oral de la AIM ante un tribunal evaluador. Por este motivo se han utilizado los mismos criterios establecidos para evaluar la competencia de comunicación oral por el tribunal, aunque con alguna especificidad y profundización en los mismos (figura 4 y 5).

- Nivel, estructuración, adaptación y cohesión de los contenidos. En vuestra opinión:
 - Los contenidos han sido explicados...
 - La estructura de los contenidos ha sido...
 - La adaptación y cohesión de los contenidos ha sido...
- Actividad del equipo, organización y dinamización de la presentación. En vuestra opinión:
 - La exposición ha sido...
 - La organización de la exposición ha sido...
 - La dinamización del grupo ha sido...

Komunikazio gaitasuna. Koevaluazio tresna				
Komunikazio gaitasuna				
(25.00%) Edukiaren maila, egituraketa, egokitzapena eta kohezioa				
0.5 (Simplegia, okerra, ez balagarria) (0.00%)	1 (Lantzenagoa, baina ez nahikoa...) (33.33%)	1.5 (Ondo landua, egokia baina datirik) (66.67%)	2 (Bikaina, oso landua, originala...) (100.00%)	
(33.33%) Zuen usteetan azaldu dituzten edukiak ... izan da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(33.33%) Zuen usteetan edukiak egitura ... izan da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(33.33%) Zuen usteetan edukiak egokitzapena eta kohezioa ... izan da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(25.00%) Taldearen jardura, ardurapenaren, antolatzaile eta dinamizazioa				
0.5 (Simplegia, okerra, ez balagarria) (0.00%)	1 (Lantzenagoa, baina ez nahikoa...) (33.33%)	1.5 (Ondo landua, egokia baina datirik) (66.67%)	2 (Bikaina, oso landua, originala...) (100.00%)	
(33.33%) Zuen usteetan ardurapena ... izan da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(33.33%) Zuen usteetan antolatzaile ... izan da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(33.33%) Zuen usteetan taldearen dinamizazioa ... izan da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(25.00%) Aldeko adierazpena eta leinue bideko komunikazioa				
0.5 (Simplegia, okerra, ez balagarria) (0.00%)	1 (Lantzenagoa, baina ez nahikoa...) (33.33%)	1.5 (Ondo landua, egokia baina datirik) (66.67%)	2 (Bikaina, oso landua, originala...) (100.00%)	
(25.00%) Zuen usteetan argi hitz egin daite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(25.00%) Zuen usteetan urduritasuna kontrolatu daite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 4. E-Rúbrica de Comunicación oral.

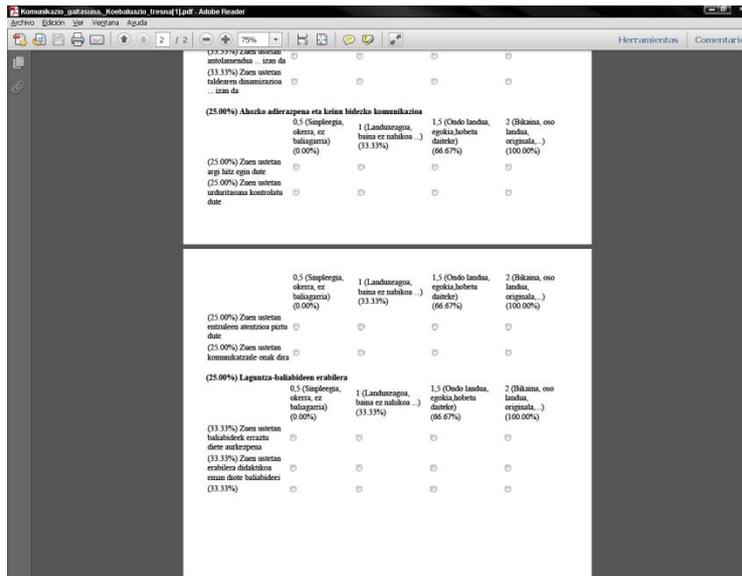


Figura 5. E-Rúbrica de Comunicación oral.

- Comunicación oral y comunicación no verbal. En vuestra opinión:
 - Se han expresado con claridad...
 - Han controlado los nervios...
 - Han captado la atención de los oyentes...
 - Son buenos comunicadores...
- Utilización de los recursos de apoyo. En vuestra opinión:
 - Los recursos les han facilitado la presentación...
 - Han hecho un uso didáctico de los recursos...

Cada equipo de trabajo disponía en la plataforma moodle de la asignatura el enlace indirecto que le llevaba a tener que identificarse en el servidor de la UPV/EHU y acceder así a la e-Rúbrica correspondiente del grupo que había hecho la exposición (figura 6).

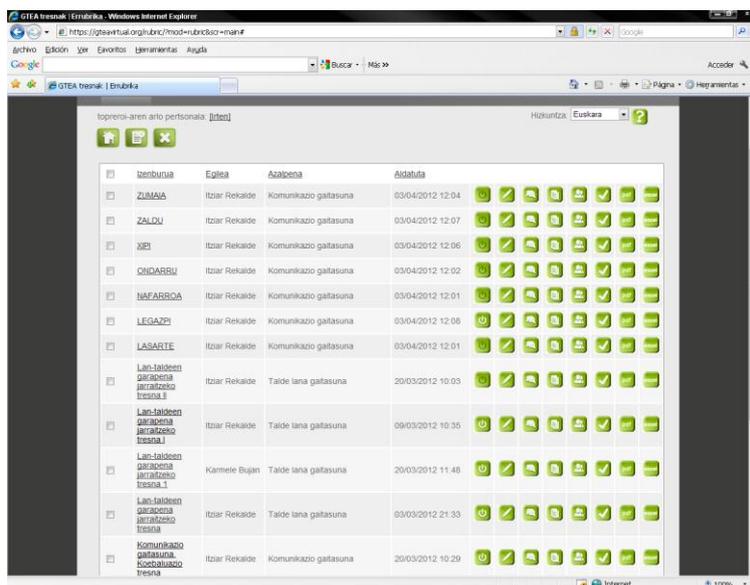


Figura 6. Listado de e-Rúbricas para la evaluación de la Comunicación oral por grupos.

- En la AIM que se ha utilizado una e-Rúbrica ha sido para el módulo denominado La diversidad en la Escuela para un grupo de 40 alumnos/as impartido en Euskara. En este caso este instrumento se ha compartido entre 7 profesores/as que son los que conforman el equipo docente del módulo.

Es una e-Rúbrica que sirve para evaluar, al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo y adquisición de la competencia Trabajo en equipo para ese nivel de desempeño correspondiente al 2º curso de Grado en Educación Primaria.

Los indicadores ponen la atención en (figura 7):

- La participación activa de todos los miembros del equipo ha sido...
- El trabajo en la búsqueda de soluciones eficaces desde el respeto a las ideas individuales y crítica constructiva fue...
- Mi aportación individual para promover la comunicación e interacción en el grupo fue...
- El clima de trabajo que promueve la motivación y las relaciones positivas fue...
- El liderazgo y el desempeñar distintos roles fue...
- La capacidad de mi equipo para analizar los aciertos producidos como equipo fue...
- La capacidad de mi equipo para analizar los errores producidos como equipo fue...
- La capacidad de mi equipo para proponer soluciones y mejoras fue...
- Mi aprendizaje en la competencia *trabajar en equipo* fue...

Talde-lana ebaluatzeko errubrika

Lehen Hezkuntza taldearen autoebaluazioa

Nire puntuazio errubrika honetan: -
Taldeen batez besteko puntuazioa errubrika honetan: -

	Nire Puntuazioa	Taldearen batezbesteko Puntuazioa
(100.00%) Talde-lana ebaluatzeko errubrika.	-	-
(18.75%) Taldekide guztien parte-hartze aktiboa izan da.	-	-
(6.25%) Banakako idelen errespetuak eta kritika erakitzailetik abiatuta, irtenbide eragingarrien bilaketa izan da.	-	-
(12.50%) Taldean komunikazioa eta elkar-ekintza sustatzeko, nire ekarpen indibiduala izan da.	-	-
(12.50%) Motivazioa eta erlazio positiboak sustatzen duen lan-klima izan da.	-	-
(12.50%) Gidartza eta rol ezberdinak jokatzeko izan da.	-	-
(6.25%) Nire taldeak irtenbide egokiak aztertzeko gaitasun izan du.	-	-
(6.25%) Nire taldeak egindako akatsak, taldea berak zuzentzeko gaitasun izan du.	-	-
(6.25%) Nire taldeak irtenbideak eta hobekuntzak proposatzeko gaitasun izan du.	-	-
(18.75%) "Taldea lanaren" gaitasunean nire ikaskuntza izan da.	-	-

Figura 7. E-Rúbrica de Trabajo en equipo para la AIM.

La escala va del 0 al 4 donde el cero corresponde a que no se ha dado esa actitud o comportamiento y 4 cuando se ha dado de manera sobresaliente.

En este último ejemplo es de destacar la corresponsabilidad en la construcción de la rúbrica, en tanto que el alumnado, a partir del esquema presentado en la figura 6 va dando significado a cada uno de los aspectos a evaluar y para cada una de los indicadores de la escala. La pregunta motora que generó la construcción de la rúbrica en la primera ocasión que se utilizó fue ¿Por qué o cómo ocurre esa conducta de manera sobresaliente o por qué no sucede?

Un elemento importante es el peso que la competencia trabajo en equipo tiene sobre la calificación final de la nota. La AIM es el %40 de la nota de cada disciplina y de ahí el 10% corresponde a esta competencia transversal.

4. A modo de conclusión

Las conclusiones que comentamos a continuación están muy ligadas al diseño de la investigación y al uso que de las e-Rúbricas se ha llevado a cabo a lo largo de la experiencia. De ahí podemos subrayar que:

- Las e-Rúbricas para la evaluación de competencias transversales en la educación superior permiten compartir el diseño, la construcción, la utilización, la evaluación formativa y sumativa del alumnado a todo un equipo docente. La costosa tarea de consensuar los criterios de evaluación para tareas y acciones compartidas por un grupo de profesores/as, se facilita con el uso compartido de una e-Rúbrica.
- Las e-Rúbricas nos permiten una evaluación formativa, cuya función es potenciar el desarrollo de competencias a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, impulsar la interacción e incentivar la motivación. Es una herramienta que sirve para acompañar, en tanto que el alumnado puede valorar su manera de hacer, su compromiso con las actividades y, analizar los cambios que le conviene incorporar para mejorar su desempeño, es decir; corregir rumbos.
- Las e-Rúbricas utilizadas como instrumentos formativos para la autoevaluación y coevaluación inciden en una dimensión ética, que establece en su base la reflexión y la interrogación crítica como condiciones de mejora continua.
- Las e-Rúbricas diseñadas de autoevaluación y coevaluación, consisten en la valoración del propio aprendizaje y el de sus compañeros, y de los factores que influyen en él. Un motivo que nos ha inducido a utilizar estos instrumentos, es que son tareas de aprendizaje en si mismas, es decir: Proporcionan al alumnado estrategias de desarrollo personal y profesional; ayudan a desarrollar la capacidad crítica; favorecen la

autonomía; comprometen al alumnado en el proceso educativo; motivan para aprender; incrementan la responsabilidad con el aprendizaje; promueven la honestidad con los juicios y, proporcionan información al docente sobre su diseño y acción didáctica.

- Las e-Rúbricas facilitan la formación del alumnado en incidir sobre la importancia que desempeña la evaluación de cara a la mejora, que se valora lo que ya se ha conseguido y lo que les falta por adquirir, que la evaluación es global respecto a conocimientos, habilidades y actitudes, que las valoraciones se contrastan, que las evaluaciones se basan en evidencias y en criterios conocidos, y que ha de ser habitual, y ética.

4.1.6.

Título:

6. Usabilidad de la e-rúbrica mediante cuestionarios online con limesurvey

Autor/a (es/as):

Angulo, José Serrano [Universidad de Málaga (España)]

joseserrano@uma.es

Robles, Daniel Cebrián [Universidad de Málaga (España)]

danielcebrianr@gmail.com

Resumo:

En el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se reflejan nuevos principios pedagógicos para centrar la enseñanza en el estudiante, siendo este el principal sujeto para su enseñanza-aprendizaje. Entre los métodos propuestos se persigue que el alumno sea partícipe de su evaluación, es por ello que surge la necesidad de las autoevaluaciones y la evaluación entre pares. Además surge la necesidad de incrementar las competencias en la educación, es por ello que aparece la figura de la rúbrica como instrumento evaluador. En este trabajo se presenta un instrumento para medir la usabilidad y la satisfacción de una rúbrica.

Para el estudio se ha trabajado con una muestra de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga constituida por 5 grupos del Grado de Educación Infantil, resultando un total de 227 estudiantes. Se elaboró un cuestionario para medir la usabilidad y se les pasó simultáneamente junto con un Instrumento sobre el de satisfacción y el cuestionario SUS, después de haber utilizado la e-rúbrica. Se obtuvo una media de 6.5 para la usabilidad y de 6.0 para la satisfacción sobre 10. Se ha estudiado la validez de criterio utilizando como criterio el cuestionario SUS y obteniéndose un coeficiente de 0.81. Se ha calculado el coeficiente de Cronbach para la fiabilidad de los instrumentos obteniéndose un coeficiente de 0.75 para el instrumento de usabilidad y un 0.90 para el de satisfacción. Se ha estudiado la fiabilidad de los cuestionarios con el alfa de Cronbach.

Todo ello se ha realizado con ayuda del software libre Limesurvey el cual reúne las condiciones para evitar duplicidad y control de quienes acceden al mismo mediante identificación Serrano, J. (2012).

Introducción

La Convergencia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) persigue nuevos principios pedagógicos entre los que se destaca un modelo de docencia donde la “enseñanza está centrada en el estudiante” Blanco, A. (2009). Esto significa otorgar a los estudiantes mayor responsabilidad en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta responsabilidad se plantean nuevas metodologías donde el estudiante participa de alguna forma en la evaluación, como podría ser: la autoevaluación y la evaluación entre pares. En el primer caso y objeto de estudio en este proyecto, las estrategias para que los estudiantes *reflexionen* sobre lo que han aprendido y realicen una *autoevaluación* es un proceso innovador que requiere de los estudiantes una buena actitud y disposición.

Algunos docentes en las nuevas titulaciones de grado están implementando estas metodologías ayudadas con tecnologías de la información y comunicación -TIC-. Con ello se pretenden facilitar los procesos de evaluación mencionados. No obstante, de igual forma que esta metodología es nueva en su implementación como los programas de grados, también se están experimentando y buscando qué técnicas o instrumentos de evaluación puedan ser más eficaces -útiles- y sencillas de usar para esta tarea.

Para el desarrollo y viabilidad de estas metodologías se hace casi imprescindible las TIC. Para ello se utiliza los cuestionarios online sobre Limesurvey como una estrategia innovadora para desarrollar este modelo de evaluación igualmente innovador en lo pedagógico. Con Limesurvey se presenta la rúbrica así como los cuestionarios para medir la usabilidad y la satisfacción pudiendo controlar el acceso al mismo y evitar la duplicidad de respuestas por un mismo sujeto, Serrano, J. (2012). Nuestro objetivo consiste en estudiar **la usabilidad y satisfacción desde la opinión de los usuarios en el uso de estas herramientas online, por un lado y de otro construir un cuestionario para tal fin, estudiando su validez y fiabilidad.**

Concepto previos

Usabilidad

Según la definición de ISO 9241-10 se entiende por Usabilidad: “los métodos que permiten evaluar si un sitio es usable y el logro de metas específicas como efectividad, eficiencia y satisfacción del usuario en un contexto determinado de uso” Bevan, N. (1998), y en la web <http://lap.umd.edu/quis/>.

Para medir la usabilidad existen multitud de instrumentos validados, que pueden utilizarse. Aún así se ha construido uno propio adaptado a la e-rúbrica y luego se ha validado utilizando como criterio el cuestionario SUS de la bibliografía.

Medir la usabilidad es interesante para encontrar los beneficios en los siguientes ítems:

- Disminuir el coste del aprendizaje.
- Reducir los errores cometidos por el usuario y volver a cometerlo.
- Reducir el coste necesario de un servicio técnico de asistencia y ayuda para el usuario.
- Una optimización de costes de diseño, rediseño y mantenimiento, para no ir a ensayo y error.
- Incrementar los usuarios de la aplicación en este caso la e-rúbrica.
- Con ello incrementar la satisfacción y comodidad del usuario.
- Disminuir el estrés del usuario y aumentar así su producción y salud.

Satisfacción

Aunque no es objeto principal de este trabajo se pasó un cuestionario de preguntas sobre satisfacción. Según el autor Weinert, B. (1985), se puede definir satisfacción en el trabajo como:

“En este caso las reacciones y sentimientos del colaborador que trabaja en la organización frente a su situación laboral se consideran, por lo general, como actitudes. Sus aspectos afectivos y cognitivos, así como sus disposiciones de conducta frente al trabajo, al entorno laboral, a los colaboradores, a los superiores y al conjunto de la organización son los que despiertan mayor interés (la satisfacción en el trabajo como reacciones, sensaciones y sentimientos de un miembro de la organización frente a su trabajo)” Weinert, B. (1985)

En la bibliografía se pueden encontrar trabajos que aplican cuestionarios de satisfacción como Kirakowski, J. and Corbett, M. (1988).

Estos terminos pueden mostrar confusión entre Satisfacción del Usuario y Usabilidad. Las confusiones más comunes es la que considera la satisfacción como parte de la usabilidad. Se puede encontrar en ciertas herramientas, instrumentos y escalas de evaluación de la usabilidad la Satisfacción como parte del mismo de manera errónea, cuando es más una consecuencia de la usabilidad y no un factor.

Instrumentos para medir usabilidad y satisfacción

De entre los cuestionarios para medir la usabilidad y satisfacción se encuentran los siguientes, todos ellos referidos a las TICs.

Cuestionario SUS

Cuestionario SUS (System Usability Scale), Bevan, N. (1991); Brooke, J. (1996), (estandar CISUR del NIST-National Institute of Standards and Technology, 1986) Quizás es uno de los cuestionarios más conocidos por su simpleza de preguntas y su precisión.

Consideraciones: Normalmente se aplica una vez que los usuarios han trabajado con la aplicación o herramienta que se va a evaluar, en nuestro caso la e-rúbrica.

Uso en la bibliografía y validaciones: Una de las empresas que lo ha usado mucho es la Equipment Co. Ltd. Estos cuestionarios están validados por los siguientes autores Bangor, A. et al. (2008) y Molich, R. et al. (2004).

Cuestionario QUIS

Cuestionario QUIS, Chin, J. P. et al. (1988); Harper, B. and Norman, K. (1988), (Questionnaire for User Interfase Satisfaction). Se desarrolló a finales de los años 80, y actualmente se están desarrollando versiones mejoradas del mismo. Además existe una página web en la que se puede encontrar información más detallada del mismo, <http://lap.umd.edu/quis/>.

Consideraciones: Es de valoración subjetiva, pero se diferencia de los cuestionarios SUS en que esta se aplica mientras se está trabajando con el software, instrumento, etc.

Uso en la bibliografía y validaciones: Este sistema está validado entre otros por artículos de la bibliografía Bailey, J. E. and Pearson, S. W. (1983); Harper, B. et al. (1997); Ives, B. et al. (1997); Slaughter, L. et al. (1994); Wallace, D. F. et al. (1988).

Cuestionario USE

Cuestionario USE, Lund, A. M. (2001), (Usefulness, Satisfaction, and Ease of Use) Está aún en desarrollo.

Uso en la bibliografía y validaciones: Existen también en la bibliografía artículos que estudia su validez, Alva, M. et al, (2003), en web, <http://www.usesurvey.com>.

Cuestionario SUMI

Cuestionario SUMI, Kirakowski, J. (1994), (Software Usability Measurement Inventory, SUMI). El SUMI es un cuestionario utilizado para la evaluación de la calidad de un conjunto software (es bastante específico en este sentido) desde el punto de vista del usuario final.

Uso en la bibliografía y validaciones: está validado por otros instrumentos como el MUSiC, Kelly, M. (1994), además dispone de una página web con información completa del instrumento, Cavallin, H. et al. (2007). <http://sumi.ucc.ie/sumipapp.html>.

Cuestionario referencia

De todos ellos **el más interesante es el cuestionario SUS**, por las siguientes ventajas:

- Gratuito
- Sencillo
- Completo
- Muchos autores como Bangor, A. et al. (2008) y Molich, R. et al, (2004) han validado el cuestionario SUS
- Presenta un coeficiente de fiabilidad de 0,91 para las ocho preguntas de usabilidad y 0,7 para las dos que presenta de aprendizaje, Lewis, J. R. and Sauro, J. (2009).

Por ello se podrá tomar como referencia para validar el cuestionario de elaboración propio para evaluar la e-rúbrica.

2. Metodología

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga se han puesto en marcha los nuevos grados de Primaria. En 5 grupos de primero se ha aplicado la misma metodología innovadora en cuanto a la evaluación y programa en la asignatura de TIC. Estos grupos servirán para validar y estudiar la fiabilidad y baremación de los cuestionarios propuestos. Esto forma parte de una investigación sobre el uso de la erubrica en la evaluación de los estudiantes.

Se ha utilizado en las aulas la herramienta Limesurvey para elaborar los cuestionarios de clase. Este cuestionario se realizó al terminar el tema y sirvió para familiarizar a los alumnos con el uso de Limesurvey.

Una vez concluida la fase 1, los alumnos se dedicaron a evaluarse entre los compañeros y a ellos mismos, mediante la e-rúbrica.

Al finalizar el proceso de autoevaluación con la herramienta Limesurvey, se les pasó el cuestionario de usabilidad y satisfacción propio y el cuestionario SUS, con la misma herramienta Limesurvey, para ver qué opinan de la e-rúbrica. Este software nos permite identificar y/o seleccionar la muestra a quienes se le va a pasar los cuestionarios y a la vez que garantiza el anonimato se tiene información de quienes lo contesta y el control de que sólo lo hagan una vez, Serrano (2012).

A los 227 estudiantes que ha utilizado la erubrica se les ha pasado simultaneamente los cuestionarios de usabilidad y satisfacci3n. Con los datos obtenidos se han estudiado las características técnicas de cada item, como es la media, varianza, indice de homogeneidad interna. Ademas del coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de cada uno de los cuestionarios, y el coeficiente de correlaci3n entre los valores del cuestionario propuesto y del SUS, para estudiar la validez de criterio. Tambien se ha elaborado un a escala de 0 a 100, mediante la correspondiente trsformaci3n de puntuaciones típicas derivadas.

Para dado cuestionario tenemos:

2.1. Cuestionario SUS

Este cuestionario en la bibliografía ya usa su propia baremación, para ello usa la transformaci3n directa de escala de 0 a 100, multiplicando por el factor 2.5.

Se ha tipificado todos los valores posibles del cuestionario que va desde 0 a 40, rango en el que est3n comprendidos los resultados del cuestionario SUS, respecto a la media y desviaci3n típica obtenido en la muestra. Como se quiere tener una escala de 0 a 100 se ha calculado la puntuaci3n típica derivada tomando como origen 50, y como unidad de medida:

$$\text{Puntuaci3n típica} = \frac{X_{\max} - \bar{X}}{\delta_x} = \frac{40 - 26,45}{31,88} = 2,4 \quad (3.1)$$

$$\text{Unidad de medida} = \frac{40}{31,88} = 20,83 \quad (3.2)$$

2.2. Cuestionario de usabilidad

Para este cuestionario se ha tipificado todos los valores posibles de las variables de 0 a 36, rango en el que est3n comprendidos los resultados, respecto a la media y desviaci3n típica obtenido en la muestra. Como se quiere tener una escala de 0 a 100 se ha calculado la puntuaci3n típica derivada tomando como origen 50, y como unidad de medida:

$$\text{Puntuación típica} = \frac{X_{\max} - \bar{X}}{\delta_x} = \frac{36 - 23,4}{26,55} = 2,44 \quad (3.3)$$

$$\text{Unidad de medida} = \frac{36}{2,44} = 20,46 \quad (3.4)$$

2.3. Cuestionario de satisfacción

En este cuestionario de satisfacción también se ha tipificado todos los valores posibles de las variables de 0 a 28, rango en el que están comprendidos los resultados, respecto a la media y desviación típica obtenido en la muestra. Como se quiere tener una escala de 0 a 100 se ha calculado la puntuación típica derivada tomando como origen 50, y como unidad de medida:

$$\text{Puntuación típica} = \frac{X_{\max} - \bar{X}}{\delta_x} = \frac{28 - 16,94}{30,01} = 2,02 \quad (3.5)$$

$$\text{Unidad de medida} = \frac{28}{2,02} = 24,76 \quad (3.6)$$

Los cuestionarios se han pasado on-line con la aplicación Limsurvey en la que además se recogía información adicional de los participantes como el sexo, edad, disponibilidad de ordenador en casa, o, si conocía los cuestionarios online. El análisis estadístico de los datos se ha utilizado el Excel definiendo las correspondientes expresiones para la obtención de los resultados que buscamos.

Estas variables son las correspondientes a cada una de las preguntas de los cuestionarios para estudiar, y todas van a ser valoradas de 1 a 5, siendo 5 lo más de acuerdo con la afirmación. Aunque después se hará una reconversión 0 para el valor 1 y 4 para el 5, y los correspondientes para los números intermedios. El motivo de convertir a la escala donde aparece el 0, es porque se desea que si se ha elegido el valor 1 en la escala Likert, no sume nada en la puntuación global.

En los dos cuestionarios usabilidad hay preguntas con connotación positiva y otras con carácter inverso. En el de satisfacción todas las preguntas son positivas. Consideramos preguntas positivas aquellas en la que el número corresponde a lo mejor valorado, y como preguntas inversas aquellas en la que el número mayor corresponde a la peor valoración. Esto presenta diferenciación en el tratamiento de los resultados a la hora de asignar la puntuación total en el cuestionario. Para ello hacen las correspondientes transformaciones de tal modo que la valoración directa de las respuestas estén de 0 a 4, en todos los casos. Con respecto a las preguntas inversas la puntuación 5 se le asigna el 0 y la de menor puntuación 1 se le asigna el 4.

A la hora de sumar la puntuación se tiene en cuenta este matiz, y las preguntas que son positivas se suman como su valor en la escala del 0 al 4 y las que son con carácter inverso a 4 que es la máxima puntuación se le restará su valor en la escala del 0 al 4.

El carácter positivo o negativo de las preguntas aparece reflejado en las tablas 1, 2 y 3 presentada más adelante.

En el cuestionario propuesto así como en el cuestionario SUS se han transformados las puntuaciones directas a una escala de 0 a 100 al considerar que es una escala más fácil de interpretar, que la escala de 0 a 40 en la que está las puntuaciones directas del cuestionario SUS, de 0 a 36 la de nuestro cuestionario de usabilidad y de 0 a 28 del cuestionario de satisfacción.

3. Los cuestionarios

El cuestionario de usabilidad se han elaborado partiendo del estudio de los distintos instrumentos que miden la usabilidad. Seleccionando las preguntas que más se repiten y las que más se adecúan al entorno de la e-rúbrica. Para ello también se ha modificado la forma de expresar las preguntas adaptándolas a la evaluación de la usabilidad de la e-rúbrica.

Se ha elegido SUS para validar, porque posee un alto coeficiente de fiabilidad y se ha experimentado en muchos contextos con diferente número de usuarios, manteniendo esa fiabilidad incluso en números pequeños de usuarios.

Los cuestionarios propuestos son los siguientes:

Para valorar la usabilidad de la e-rúbrica:

+/-	ID	Cuestiones	Valoración				
			1	2	3	4	5
+	1	La e-rubrica le resulto fácil de usar					
+	2	Se puede usar sin necesidad de previas explicaciones					
+	3	Le resultó simple evaluar por e-rúbrica					
+	4	Piensa que lo van a entender muy rápido la mayoría de las personas					
+	5	Cree que volverá a usar la e-rúbrica en el futuro					
+	6	Encontró los indicadores y competencias de la rúbrica bien integrados					
-	7	Aparecieron muchas incompatibilidades o errores					
-	8	Fue muy problemático a la hora de recuperar cuestionarios guardados					
-	9	Requiere soporte técnico					

Tabla 1. Cuestiones sobre la usabilidad de la e-rúbrica

Para valorar la satisfacción de los usuarios:

+/-	ID	Cuestiones	Valoración				
			1	2	3	4	5
+	1	Es agradable de usar la e-rúbrica					
+	2	No le resultó frustrante la evaluación de los compañeros con e-rúbrica					
+	3	La e-rúbrica le estimulaba para usarla					
+	4	Lo recomendará como herramienta de evaluación					
+	5	Realiza las funciones de la rúbrica de manera adecuada a mis expectativas					
+	6	Está satisfecho en general con la e-rúbrica					
+	7	Le resultó divertido					

Tabla **Erro! Não existe nenhum texto com o estilo especificado no documento..** Cuestiones sobre la satisfacción de la e-rúbrica

Como cuestionario SUS, se han tomado las preguntas traducidas de la bibliografía, Brooke, J. (1996).

+/-	ID	Cuestiones	Valoración				
			1	2	3	4	5
+	1	Creo que me gustaría usar este sistema frecuentemente					
-	2	Encuentro el sistema innecesariamente complejo					
+	3	Pensé que el sistema era fácil de usar					
-	4	Creo que necesitaría el soporte de un técnico para ser capaz de usar el sistema					
+	5	Encontré la variedad de funciones del sistema bien integradas					
-	6	Pensé que había demasiadas incompatibilidades en este sistema					
+	7	Me imagino que la mayoría de la gente va a aprender a usar este sistema muy rápido					
-	8	He encontrado el sistema muy complicado de utilizar					
+	9	Se sentía muy seguro de usar el sistema					
-	10	Tenía que aprender muchas cosas antes de que pudiera ponerse en marcha con este sistema					

Tabla 3. Cuestiones sobre la usabilidad (Cuestionario SUS traducido)

El identificador de la pregunta no sigue un orden lógico a priori, pero se consideró que sería mejor mezclar preguntas de satisfacción y usabilidad para que si hubiese preguntas parecidas por el cuestionario SUS y el de usabilidad, que no llevase a contestar lo mismo, así se garantiza el estudio. La idea es aplicar ambos test a la vez para evitar desviaciones en las respuestas debido al paso del tiempo. Es importante resaltar la necesaria brevedad de los cuestionarios, para obtener el mayor número de respuestas y lo más sinceramente posible, Serrano, J. (2012).

4. Fiabilidad y descriptivos

A continuación se va a mostrar los resultados de la media, varianza y el coeficiente Alfa de Cronbach de los diferentes cuestionarios en una tabla. La puntuación máxima del cuestionario SUS es 50, por tener 10 preguntas, con 5 con connotación positiva y 5 negativa, para usabilidad la puntuación máxima es de 36, por tener 6 con connotación positiva y 3 con connotación negativa.

Del cuestionario SUS:

Cuestionario SUS	
Puntuación media	26,449
Puntuación media (Ponderado)	66,123
Varianza de la puntuación	31,876

Coefficiente Alfa de Cronbach	0,778
--------------------------------------	--------------

Tabla 4. Resultados estadísticos del cuestionario SUS

Del cuestionario de usabilidad:

Cuestionario Usabilidad	
Puntuación media	23,405
Puntuación media (Ponderado)	65,014
Varianza de la puntuación	26,551
Coefficiente Alfa de Cronbach	0,751

Tabla 5. Resultados estadísticos del cuestionario de Usabilidad

Del cuestionario de satisfacción:

Cuestionario Satisfacción	
Puntuación media	16,938
Puntuación media (Ponderado)	60,494
Varianza de la puntuación	30,013
Coefficiente Alfa de Cronbach	0,897

Tabla 6. Resultados estadísticos del cuestionario de satisfacción

Como se observa todos los cuestionarios tienen una alta fiabilidad del coeficiente Alfa de Cronbach calculado en el programa Excel. El cuestionario más fiable es el de satisfacción con un 0,90 y el menos el de usabilidad presentan un 0,75 de fiabilidad, el SUS tiene un 0,78

Validación del cuestionario de usabilidad

Como anteriormente se dijo, para la validación del cuestionario de elaboración propio de usabilidad, se va a usar el cuestionario SUS para estudiar la validez de criterio, por lo que se va a calcular el coeficiente de correlación entre los dos.

Este coeficiente de correlación resultó:

Coefficiente de correlación (Cuestionario SUS y usabilidad) = 0,81

4.1. Estadísticos descriptivos

A continuación se detalla la media, desviación y el índice de homogeneidad interior de todas las preguntas de los distintos cuestionarios:

Cuestionario SUS:

Id	Preguntas	Media	Desviación típica	Índice de homogeneidad interno
1	Creo que me gustaría usar este sistema frecuentemente	3,33	1,06	0,60
2	Encuentro el sistema innecesariamente complejo	2,60	1,13	-0,38
3	Pensé que el sistema era fácil de usar	3,71	0,89	0,52
4	Creo que necesitaría el soporte de un técnico para ser capaz de usar el sistema	2,03	1,03	-0,51
5	Encontré la variedad de funciones del sistema bien integradas	3,43	0,76	0,60
6	Pensé que había demasiadas incompatibilidades en este sistema	2,52	1,00	-0,57
7	Me imagino que la mayoría de la gente va a aprender a usar este sistema muy rápido	4,00	0,83	0,70
8	He encontrado el sistema muy complicado de utilizar	1,91	0,79	-0,65
9	Se sentía muy seguro de usar el sistema	3,40	0,96	0,66
10	Tenía que aprender muchas cosas antes de que pudiera ponerse en marcha con este sistema	2,36	1,09	-0,64

Tabla 7. Resultados estadísticos de las preguntas del cuestionario SUS

De los resultados anteriores, Tabla 7, hay preguntas que tienen un índice de homogeneidad positivos y otras negativas, esto dependerá del carácter de la pregunta, como se dijo anteriormente, habrá preguntas con carácter positivo y otras con sentido inverso.

Por lo general el índice de homogeneidad interno es bastante alto en todas las preguntas a excepción de la pregunta “Encuentro el sistema innecesariamente complejo”, que siendo de -0,38, denota que hay alumnos que tienen una fuerte puntuación positiva en esta pregunta y otros justo lo contrario, es decir, habrá alumnos para los cuales sea excesivamente complejo y otros justo lo contrario el uso de la e-rúbrica.

Cuestionario de Usabilidad personal:

Id	Cuestiones Usabilidad	Media	Desviación típica	Índice de homogeneidad interno
1	La e-rubrica le resulto fácil de usar	3,90	0,80	0,74
2	Se puede usar sin necesidad de previas explicaciones	3,07	1,25	0,62
3	Le resultó simple evaluar por e-rúbrica	3,67	0,99	0,70

4	Piensa que lo van a entender muy rápido la mayoría de los estudiantes	3,81	0,85	0,71
5	Volverá a usar la e-rúbrica en el futuro	3,59	0,92	0,63
6	Encontró los indicadores y competencias de la rúbrica bien integrados	3,52	0,74	0,63
7	Aparecieron incompatibilidades en el manejo	2,23	0,89	-0,56
8	Fue muy problemático a la hora de recuperar cuestionarios guardados	2,45	1,39	-0,32
9	Requiere soporte técnico	2,48	1,00	-0,40

Tabla 8. Resultados estadísticos de las preguntas del cuestionario de usabilidad

De la anterior Tabla 8 llama la atención la pregunta “Fue muy problemático a la hora de recuperar cuestionarios guardados”, con -0,32 de índice de homogeneidad interno, porque al igual que pasaba con la pregunta de la complejidad del sistema, en esta pregunta hay alumnos que piensan fuertemente que no fue nada problemático la recuperación de cuestionarios y otros justo lo contrario. Otra pregunta también a destacar es la de “Requiere soporte técnico”, con -0,4 de índice de homogeneidad interno, que le ocurre igual que a la anterior.

El resto de las preguntas tienen un índice de homogeneidad interno bastante alto.

Cuestionario de Satisfacción personal:

Id	Cuestiones	Media	Desviación típica	Índice de homogeneidad interno
1	Es agradable de usar la e-rúbrica	3,67	0,86	0,79
2	No le resultó frustrante la evaluación de los compañeros con e-rúbrica	3,46	0,95	0,59
3	La e-rúbrica le estimulaba para usarla	3,11	1,11	0,84
4	Lo recomendará como herramienta de evaluación	3,50	1,18	0,87
5	Realiza las funciones de la rúbrica de manera adecuada a mis expectativas	3,51	0,78	0,80
6	Está satisfecho en general con la e-rúbrica	3,64	0,87	0,88
7	Le resultó divertido	3,05	1,17	0,76

Tabla 9. Resultados estadísticos de las preguntas del cuestionario de satisfacción

Todas las preguntas de satisfacción presentan un índice de homogeneidad interno bastante alto.

5. Conclusiones

En este trabajo se propone un instrumento para medir la usabilidad y satisfacción de la e-rúbrica usando para ello el software web Limesurvey, pasandoselo a una muestra de alumnos 227 de la Facultad de Ciencia de la Educación.

Para validar el cuestionario de usabilidad se ha usado el cuestionario SUS de la bibliografía, y se ha realizado la correlación entre ambos resultados, obteniendo un coeficiente de correlación de 0,81, coeficiente que nos indica la validez de criterio del cuestionario propuesto.

Con respecto a la fiabilidad se ha calculado el coeficiente Alfa de Cronbach para cada uno de los cuestionarios obteniendo un coeficiente de fiabilidad para el cuestionario usabilidad de 75%, del 0,78 para el SUS y del 0,90 para el de satisfacción.

La validez de criterio del cuestionario de usabilidad respecto al SUS es de 0,81. El cuestionario de satisfacción no fue validado con ninguno otro.

La brevedad de los cuestionarios de usabilidad con 9 ítems, y el de satisfacción con 7 es fundamental a la hora de obtener el mayor número de respuesta de los participantes.

6. Páginas webs

Página del cuestionario QUIS donde se encuentran todas las mejoras y versiones de este programa <http://lap.umd.edu/quis/> [consultado 28/04/2011]

International Standards for Usability:

http://www.upassoc.org/upa_publications/jus/2009may/index.html [consultado 28/04/2011]

Usefulness, Satisfaction, and Ease of Use <http://www.usesurvey.com/> [consultado 28/04/2011]

Página web del cuestionario WAMMI, <http://www.wammi.com/questionnaire.html> [consultado 28/04/2011]

7. Referencias bibliográficas

- Alva, M., Martínez, A., Cuv, J., Sagástegui, T. and López, B. (2003). Comparison of Methods and Existing Tools for the Measurement of Usability in the Web. *Web Engineering*, pages 386–389.
- Armer, B. Yue, A. Y Brooks, C (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 24(2), 123-136.
- Bailey, J.E. and Pearson, S.W. (1983). Development of a tool for measuring and analyzing computer user satisfaction. *Management science*, 29(5):530–545.
- Bangor, A., Kortum, P.T., and Miller, J.T. (2008). An empirical evaluation of the system usability scale. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 24(6):574–594.
- Bartolomé, A. (2008). *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?* Barcelona: Editorial Graó.
- Bartolomé, A. Cano, E, Compañó, P. (2011). Los blogs como instrumento para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas. En T. PAGÉS (coord.), *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (pp. 77-85). Barcelona: ICE/Octaedro.
- Baoekaerts, M. Pintrich, R, Zeidner, M.; (2000). *Handbook of self-regulation*. London: Academic Press.
- Bevan., N. (1991) What is usability. In In: Human Aspects in Computing: Design and Use of Interactive Systems with Terminals. Citeseer.
- Bevan, N. (1998) European Usability Support Centre <http://www.usabilitynet.org/papers/tapus98.pdf> [consultado 28/04/2011]
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A (2008). La rúbrica útil para la evaluación de competencias. En Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Biggs, J. (1999). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complimentary? 35-48 in Knight, P. (ed.) *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page/SEDA.

- Buján, K.; Rekalde, I. y Aramendi, P. (2011) (Coord.). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.
- Brooke, J. (1996). SUS-A quick and dirty usability scale. *Usability evaluation in industry*, pages 189–194.
- Carneiro, E.; Lefrere, P & Steffens, K. (2007). Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments. *A European Review*.
- <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/72/08/PDF/STEFFENS-KARL-2007.pdf>
- Cavallin, H., Martin, W.M. and Heylighen, A. (2007). How relative absolute can be: SUMI and the impact of the nature of the task in measuring perceived software usability. *AI & Society*, 22(2):227–235.
- Chin, J.P., Diehl, V.A., and Norman, K.L. (1988). Development of an instrument measuring user satisfaction of the human-computer interface. In Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems, pages 213–218. ACM, 1988.
- Cronbach, L.J. y Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281 -302.
- Cebrián de la Serna, M. (2010). *La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica*. Conferencia en Programa Formación Docente de la Universidad de Vigo. Universidad de Vigo, Vigo, España. Consultado el 25 de abril de 2012, disponible en:
- http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf
- Cebrián, M. Gallego, M.J.; (2011). *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Cebrián, M., Martínez, M.E. Gallego, M.J. y Raposo, M. (2011). La e-rúbrica para la evaluación: una experiencia de colaboración interuniversitaria en materia TIC. Comunicación presentada en II Congreso Internacional de uso y Buenas prácticas con TIC, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Cebrián, M., Raposo, M. y Accino, J. (2007). E-portfolio en el practicum: un modelo de rúbrica. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 8-13.
- Cebrián de la Serna, M. (Dir.) (2011). “Servicio federado de e-rúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios”. Memoria Técnica Proyecto I+D. Referencia EDU2010-15432. Más información en la web <http://erubrica.org>
- Fernández March, A. (2008). *Evaluación de los estudiantes por competencias*.

http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/EEES/ForoANECA/presentacion_amparo_fernandez.pdf

Grané, M. Whilhem, C. (eds.) (2009). *Web 2.0: Nuevas formas de aprender y participar*. Barcelona: Laertes.

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gulikers, J.T.M.; Bastiaens, Th.J. y Kirschner, P.A. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework. *Journal of Vocational Education and Training* 58 (3) - p. 33 -357.

Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

Harper, B. and Norman, K. (1993). Improving user satisfaction: The questionnaire for user satisfaction interaction version 5.5. In Proceedings of the First Annual Mid-Atlantic Human Factors Conference, pages 224–228.

Harper, B., Slaughter, L., and Norman, K. (1997). Questionnaire administration via the WWW: A validation & reliability study for a user satisfaction questionnaire.

Imbernon, F. y Medina, J.L. (2006). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. En Martínez, M. y Carrasco, S. Propuestas para el cambio docente en la universidad. Barcelona: Octaedro.

Ives, B., Olson, M.H. and Baroudi, J.J. (1983) The measurement of user information satisfaction. *Communications of the ACM*, 26(10):785–793.

Kelly, M. (1994) MUSiC Final Report Parts 1 and 2: the MUSiC Project. Brameur Ltd, Hampshire, UK

Kirakowski, J. (1994) Background notes on the SUMI questionnaire. Human Factors Research Group University College Cork, Ireland. Originally, 1994.

Kirakowski, J. (2003) WAMMI-Web Usability Questionnaire. Retrieved from the WWW, 29.

Kirakowski, J. and Corbett, M. (1988) Measuring user satisfaction. In *4. Conference of the British Computer Society Human-Computer Interaction Specialist Group*, pages 329–338.

- Kitsantas, A. y Zimmerman, B.J. (2009). College Students' Homework and Academic Achievement: The Mediating Role of Self-Regulatory Beliefs. *Metacognition and Learning*, 4 (2), pp. 97-110.
- Lane, L.M. (2009). Insidious Pedagogy: How Course Management Systems Impact Teaching. *First Monday*, Vol. 14, Núm. 10, 5 Oct.
<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2530/2303>
- Lewis, JR (1992). Psychometric evaluation of the computer system usability questionnaire: The CSUQ. Technical report, Tech. Rep.
- Lewis, JR and Sauro, J. (2009) The factor structure of the system usability scale. *International conference (HCII 2009)*, San Diego CA, USA.
- Lund., A.M. (2001) Measuring usability with the USE questionnaire. *Usability and User Experience*, 8(2).
- Martínez, M. y Payà, M. (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En García, J.L. (ed.). *Formar ciudadanos europeos* (pp. 19-98). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Martínez, M.E. y Raposo, M. (2010). La rúbrica como recurso en la tutoría: percepciones del alumnado. En K. Bujan (coord.), *Seminario internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia* (pp. 1-9). País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Martínez, M.E. y Raposo, M. (2010). La evaluación del estudiante a través de la rúbrica. En AA.VV., *Xornadas de Innovación Educativa 2011* (pp. 153-160). Vigo: Universidad de Vigo.
- Molich, R., Ede, M.R., Kaasgaard, K. and Karyukin, B. (2004) Comparative usability evaluation. *Behaviour & Information Technology*, 23(1):65-74.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Curriculum*, 21, Octubre, 57-78.
- Monereo, C. [coord.] (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Muñiz, J. (1992). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid. Pirámide.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pérez Gómez, A.I. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. In GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Prahalad, C.K y Hamel, G. (1990). *The core competence of the corporation*. Harvard Business Review.
- Raposo, M. y Sarceda, M.C. (2008). Como avaliar unha memoria de prácticas? Un exemplo de rúbrica no ámbito das novas tecnoloxías. En AA.VV, *Prácticas educativas innovadoras na universidade*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Rekalde, I. (2011). La universidad ante el desafío de la enseñanza por competencias y el aprendizaje cooperativo (47-60). En GAZE (Ed.). *Competencias, sentido de la iniciativa y emprendizaje en la educación superior*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Rekalde, I. y Pérez-Sostoa, V. (2011). Aprendiendo a evaluar el trabajo en equipo. La autoevaluación y coevaluación como estrategias formativas (661-669). *I Congreso Internacional Virtual de formación del profesorado*. Murcia: Edit. Um.
- Rekalde, I; Alonso M^a J.; Cru, E.; Elejalde, M^a J.; Esquisabel, A.; Ibañez, I.; Jauregi, P.; Jauregizar, J.; Lobato, C.; Martínez, I.; Palomares, T. y Ruiz de Gauna, M^a P. (2012). Formación de coordinadores para consolidar el cambio curricular en los grados de la UPV/EHU. En Membiela, P.; Casado, N. y Cebreiros, M^a I. (editores). *El Espacio Europeo de Educación Superior y la educación por competencias*. Ourense: Educación editora.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración*. Costa Rica: CECC.
- Salganik, L.H.; Rychen, D.S.; Moser, U. Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf
- Stevens, D.D. y Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Canada.
- Serrano, J. (2012). Aplicación on-line y tratamiento informático de los cuestionarios. *Revista Española de Pedagogía*. N° 251, 61-76.
- Slaughter, L., Harper, B. and Norman., K. (1994) Assessing the equivalence of the paper and on-line formats of the QUIS 5.5. In *Proceedings of Mid Atlantic Human Factors Conference*, pages 87–91. Citeseer.
- Tullis, T.S. and Stetson, J.N. (2004) A comparison of questionnaires for assessing website usability. In *Usability Professional Association Conference*.

- Tuning Project. (2000). Educational Structures in Europe.
http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- (2008). *La rúbrica y la lista de cotejo*. Consultado el 24 de abril de 2012, disponible en:
<http://www.tecnoedu.net/lecturas/materiales/lectura10.pdf>
- Wallace, D.F., Norman, K.L. and Plaisant, C. (1988) The American Voice and Robotics" Guardian" System: A Case Study in User Interface Usability Evaluation. Citeseer.
- Weinert, B. (1996). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

4.2.

Título:

Evaluación del aprendizaje universitario: referentes y reflexiones para seguir avanzando en el grupo de trabajo GEVAP⁴

Autor/a (es/as):

Coordinador/a:

Valcárcel, Nicolás Martínez

(nicolas@um.es)

Resumo:

Constituir grupos estables en el tiempo y en el contenido de investigación supone arbitrar objetivos que permitan que los distintos investigadores participen en su seno sin que por ello queden fuera sus propios intereses. Así, el GEVAP, inició su andadura en el año 2005 partiendo de un proyecto de trabajo amplio y multidisciplinar -que recoge tradiciones de distintas áreas y grupos de profesores- diseñando su propuesta de investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Durante este tiempo ha sido financiado por dos proyectos I+D+i[2], dos de la Fundación Séneca[3] y uno de AECI[4], se han dirigido dos Tesis doctorales, seis Tesis de licenciatura y siete Tesis de Fin de Máster.

Problemática

La evaluación en educación tiene un largo camino, cuyos inicios se centraron en los aprendizajes del alumnado (Nevo, 2006). En su desarrollo posterior amplió sus estudios a profesores, programas, etc., adquiriendo un valor social como servicio público relevante para la sociedad y su mejora. Nuestro simposio se organiza en torno al aprendizaje del alumnado constituyéndose en nuestro objeto de estudio y reto como investigadores.

Articulación entre las comunicaciones

Este Simposio se organiza en torno a tres ejes temáticos con la finalidad de: clarificar algunas concepciones de la evaluación de aprendizajes, disponer de referentes para conocer la información que se analiza en las evaluaciones y ampliar nuestro marco referencial permitiendo la consideración de nuevas problemáticas de trabajo.

Reflexiones sobre la evaluación: propuestas de debate

El panorama actual necesita considerar propuestas de evaluación que den una respuesta global al problema que se tiene presentado. En esta dirección el trabajo sobre la “Evaluación auténtica” y el

⁴ Grupo internacional de EValuación de APrendizajes en Enseñanzas Medias y Superiores

ensayo sobre los problemas de “Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales” suponen la apertura conceptual a esta problemática.

Los referentes para la interpretación de la información recogida en las evaluaciones. La recogida de la información de cualquier evaluación tiene un doble referente: el contenido y las tareas cognitivas desarrolladas. Así, el trabajo de Gail Donald (2002) y la propuesta de Marzano (2007) proporcionan el marco referencial para el estudio de los contenidos universitarios y consolidan la línea de colaboración entre la Universidad de Murcia (España) y Évora (Portugal).

Nuevos espacios y culturas. El grupo tiene la voluntad de abrirse a nuevas culturas y concepciones de evaluación. El trabajo sobre “Assessment” que presentan Michigan es el reto de nuevas fronteras que el grupo manifiesta y que abre la posibilidad de estancias y relaciones con los EE.UU.

Palavras-chave:

Evaluación, enseñanza-aprendizaje, contenidos, competências.

Índice

1. Introducción (Nicolás Martínez Valcárcel)	01
2. La Evaluación auténtica (Mónica Vallejo Ruiz)	06
3. El valor de los contenidos en las evaluaciones universitarias: la aportación de Donald (Ana Torres Soto y Marília Favinha).....	23
4. La propuesta de Marzano-Kendall sobre las tareas cognitivas: su utilidad en la investigación sobre los resultados de los aprendizajes en pedagogía (Nicolás Martínez Valcárcel).....	33
5. ASSESSMENT. Una tradición evaluadora en los EE.UU. El Trabajo de Barbara. E. Walvoord. (María Guillén García, David Hidalgo Giménez y Coral López)	50

1. Introducción

Convertirse en profesor confiere un derecho poco ordinario: el de juzgar el valor de los trabajos y los comportamientos de los alumnos” (Chevallard, 2010, p. 5)

Constituir grupos estables en el tiempo y en el contenido de investigación supone arbitrar objetivos que permitan que los distintos investigadores se impliquen en esas metas, sin que por ello queden fuera sus intereses derivados de otras actividades investigadoras. Así, el GEVAP, inició su andadura en el año 2001 partiendo de un proyecto de trabajo amplio y multidisciplinar -que recoge tradiciones de distintas áreas y grupos de profesores- diseñando su propuesta de investigación *sobre los procesos de enseñanza-*

aprendizaje. Durante este tiempo ha sido financiado por dos proyectos I+D+i⁵, dos de la Fundación Séneca⁶ y uno de AECI⁷, se han dirigido cuatro Tesis doctorales relacionadas con el tema de investigación, seis Tesis de licenciatura, siete Tesis de Fin de Máster y más de 30 artículos.

Nuestro tema de investigación, la evaluación en educación tiene un largo camino, cuyos inicios se centraron en los aprendizajes del alumnado (Nevo, 2006). Sin embargo, las necesidades han ido enriqueciendo su campo ampliándolo al sistema educativo en su totalidad. Sin duda, como hemos comentado, las raíces las encontramos en los resultados de los aprendizajes y en el uso de los test, pero su valor social la ido haciéndola considerar como un servicio público relevante para la sociedad y su mejora. Por otra parte, el desarrollo de este campo de la enseñanza exige la investigación continuada, la necesidad de grupos estables y la fluidez tanto de los logros alcanzados, como de las líneas y ámbitos en los que se centra su trabajo. También tenemos que tener presente que la evaluación universitaria es una de las dimensiones de la educación que está acaparando una inusitada atención sobre todo en la última década (baste solamente comprobar el número de Tesis, artículos, libros y congresos que continuamente se están apareciendo en cualquiera de las bases de datos que deseemos consultar).

Articulación entre las comunicaciones

El grupo de investigación como tal, presenta dos simposio en este congreso, uno centrado principalmente en algunos de los resultados alcanzados (coordinado por la profesora Mónica Porto Currás) y este estructurado en torno a ciertas dimensiones conceptuales, uno y otro -teoría y práctica- constituyen el pasado, el presente y el futuro de esto proyecto común de trabajo. Así pues, este Simposio se organiza en torno a tres ejes temáticos con la finalidad de: clarificar algunas concepciones de la evaluación de aprendizajes, disponer de referentes para conocer la información que se analiza en las evaluaciones y ampliar nuestro marco cultural y social permitiendo la consideración de nuevas problemáticas de trabajo ubicadas en contextos diferentes del español, como son el portugués y el norteamericano. Igualmente este simposio cuenta con ensayos de nuevas problemáticas que suponen innovar en el ámbito de la reflexión, revisiones en profundidad tomando como eje una determinada concepción de la evaluación y aportaciones específicas de autores o temas que, por su relevancia, constituyen la base de formación del grupo.

Reflexiones sobre la evaluación: propuestas de debate

El panorama actual necesita considerar propuestas de evaluación que den una contestación global al

⁵ Ministerio de Ciencia e Innovación. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica

⁶ Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Comunidad Autónoma de Murcia

⁷ Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

problema que se tiene presentado. En esta dirección el trabajo realizado por Mónica Vallejo Ruiz (Universidad de Murcia, España) sobre la “Evaluación auténtica” abre una nueva perspectiva a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar que es objeto de nuestro trabajo de grupo investigador, cual es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, con otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno y la apuesta de nuevas metodologías, en definitiva, una evaluación centrada en el modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Asimismo, en esta comunicación se identifican algunos instrumentos de evaluación acordes con esta perspectiva evaluativa, tales como: la resolución de problemas y la enseñanza a través de proyectos -incidiendo especialmente en uno de los instrumentos más utilizados en los diferentes niveles educativos, como es el portafolio-. Tal vez, como la propia autora señala a modo de conclusión “lo más importante del trabajo sería decir que es un craso error realizar una simple sustitución de un modelo de evaluación por otro. Así, con esta reflexión se pretende iniciar el debate sobre la necesidad de una concepción complementarista de la práctica evaluativa, para determinar “la evolución en el aprendizaje de los alumnos y para asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación”.

El segundo eje de este simposio gira en torno a *los problemas de la información contenida en las evaluaciones*. La recogida de la información de cualquier evaluación tiene un doble referente: el contenido y las tareas cognitivas desarrolladas. En esta dirección, el trabajo sobre Donald que presentan por Ana Torres Soto (Universidad de Murcia) y Marília Favinha (Universidad de Évora), proporcionan el marco referencial para el estudio de los contenidos disciplinares universitarios, donde la frontera entre lo disciplinar y lo interdisciplinar constityen hoy un espacio de debate rico en matices y, tal vez, olvidado de trabajos del pasado que conviene recuperar, es cierto que existe una amplia literatura relativa a tipos y técnicas de evaluación, pero queda un poco relegada la reflexión sobre uno de sus referentes básicos, los contenidos (conceptos, relaciones, principios y problemas que constituyen una asignatura) que se evalúan, realizada desde una perspectiva amplia y no estrictamente reducida a cada uno de estos ámbitos del saber. Aunque se trate de un tema que abarca incesantes cruces de acuerdos y desacuerdos, lo cierto es que las disciplinas conforman una parte esencial del entramado educativo y del aprendizaje de los estudiantes. En esta línea presentamos el trabajo realizado por Donal (2002), que durante 25 años ha trabajado con profesores y asignaturas universitarias permitiendo conocer la estructura común y diferenciada de las diferentes disciplinas y su contribución al desarrollo intelectual del discente, conjugando lo disciplinar -referido al ámbito científico-, y lo educativo -que supone la consideración de las intencionalidades, aprendizajes y valores-. Por otra parte esta colaboración consolida la línea de cooperación entre ambas universidades en la que Marília y Elisa Navarro (que presenta comunicación en el otro simposio del grupo) han llevado a cabo intercambios y estancias que enriquecen a los dos grupos de trabajo. El otro tema, las tareas cognitivas, es abordado por Nicolás Martínez (Universidad de Murcia) explicando e interpretando la propuesta de Marzano (2007) sobre las

tareas cognitivas. En esta dirección, la transformación de los contenidos o informaciones en conocimiento -un conocimiento comprendido y con capacidad de ser utilizado en diversas situaciones o contextos-, ha preocupado desde el primer momento a los investigadores y ha generado un abundante número de taxonomías ampliamente conocidas. En general todas ellas tratan del mundo cognitivo, pero también del afectivo y social; igualmente todas ellas intentan señalar una escala de progresión de esas transformaciones (Bloom, D'Hainaut, Pozo, Krathwhol, Marzano, etc.). Todas estas aportaciones han constituido los referentes utilizados para las evaluaciones de los aprendizajes y, de una manera explícita -aunque frecuentemente implícita- se han basado en la de Bloom con un mayor o menor grado interpretación. El trabajo de Marzano, no muy conocido en nuestro contexto, presenta una aportación valiosa al respecto que, recogiendo la amplia tradición anterior, pretende ofrecer un marco explicativo de estos procesos de transformación organizados en torno a cuatro sistemas: conocimiento, cognición, metacognición y conciencia del ser. Sin duda supone una revisión crítica de la herencia anterior y, por lo tanto, un paso en la dirección de búsqueda de soluciones en este caso desde un planteamiento de los procesos de la memoria.

El tercer eje del que nos ocupamos son los *nuevos espacios y culturas* con las que colaborar y aprender. El grupo tiene la voluntad de abrirse a nuevas culturas y concepciones de evaluación. El trabajo sobre "Assessment" que presentan María Guillén (universidad de Murcia), *David Hidalgo* (Universidad Autónoma de Madrid) y *Coral López* (Eastern Michigan University de Michigan) es el reto de nuevas fronteras que el grupo manifiesta y que abre la posibilidad de estancias y relaciones con los EE.UU. La lectura de la bibliografía que habitualmente utilizamos en nuestros trabajos de investigación o docencia tiene un significativo porcentaje editado en los EE.UU. Por otra parte, las relaciones del GEVAP con la Asociación de Doctores y Licenciados Españoles en los Estados Unidos (ALDEEU) han propiciado diversos trabajos y la asistencia a los Congresos anuales que realiza esta asociación en España y los EE.UU.⁸. Estas relaciones -unida a la amplia bibliografía utilizada en nuestras lecturas-, está propiciando un conocimiento mayor de las preocupaciones y tradiciones sobre los aprendizajes universitarios en ambos contextos. El término "Assessment", con una traducción al español muy problemática, es un referente claro en el quehacer universitario en los EE.UU. -unido al de "Tenure" como acceso a la titularidad de los docentes universitarios-. Un referente ampliamente utilizado por los docentes universitarios norteamericanos son los trabajos de Walvoord (2010). Nuestro objetivo es, a través de estos materiales y de nuestras relaciones con ALDEEU, ir profundizando en su cultura y sus perspectivas de evaluación del aprendizaje. Así esta comunicación tratará de presentar lo que es y significa "assessment", cómo puede definirse como un movimiento de reforma, los pasos que hay que seguir para llevarlo a cabo, la finalidad de mejora e incluso su posible influencia en "tenure".

⁸ Uno de estos eventos es "La XXXII Asamblea y Congreso Internacional" que se celebra del 2 al 5 de Julio este año en la ciudad de Cádiz.

Referencias

- Donald, Janet Gail (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marzano, Robert y Kendall, John. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: Corwin Press.
- Walworod, Barbara (2010). "Assessment Clear and Simple. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nevo, David (2006). Evaluation in education. *The Sage Handbook of Evaluation*. En Ian Shaw, Jennifer Greene y Melvin Mark, HANdbook of Evaluation: Policies, Programs and Practices (pp. 441-460). London: Sage Publications.
- Chevallard, Ives (2010). *¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura"*. Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas (Buenos Aires, 30 de septiembre – 2 de octubre de 2010. Consultado en marzo, 2012 en http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/espanhol/modalidades_explicitadas_espanhol.pdf

4.2.1.

Título:

2. La evaluación auténtica: revisión y perspectivas authentic assessment: an review and perspectives

Autor/a (es/as):

Ruiz, Mónica Vallejo [Universidad de Murcia]

mvallejo@um.es

Resumo:

Problemática

La evaluación auténtica abre una nueva perspectiva a una de las tareas docentes más complejas y difíciles de desarrollar, cual es la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, con otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno, por la apuesta de nuevas metodologías; en definitiva, una evaluación centrada en el modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Asimismo, se identifican algunos instrumentos de evaluación acordes con esta perspectiva evaluativa, tales como: la resolución de problemas, enseñanza a través de proyectos; incidiendo especialmente en uno de los

instrumentos más utilizados en los diferentes niveles educativos, como es el portafolio.

Metodología

En este trabajo presentamos una revisión teórica exhaustiva de las luces y sombras que rodean esta concepción alternativa de evaluación de aprendizaje.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simpósio

Como conclusión más importante del trabajo decir que sería un craso error realizar una simple sustitución de un modelo de evaluación, por otro. Así, con este trabajo se pretende iniciar el debate sobre la necesidad de una concepción complementarista de la práctica evaluativa para determinar la evolución en el aprendizaje de los alumnos y para asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación.

2.1. Introducción

Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo, involúcreme y comprendo. Proverbio chino.

El ámbito educativo es un campo en continuo cambio y con incesantes reformas. Actualmente estamos inmersos en uno de esos momentos de cambio, siendo uno de los causantes la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, en el ámbito universitario. Dicha reforma universitaria, ha irradiado sus efectos a los demás niveles educativos, provocando una profunda reflexión sobre las funciones de la escuela, metodologías, nuevos recursos o roles educativos. Del mismo modo, ha traído hasta la actualidad las “añejas” críticas realizadas a la evaluación tradicional (véase Álvarez, 2005; Escudero, 2003; Monereo, 2009) y, a su vez, ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación alternativas a ésta.

De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación más acorde con las nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, con otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno, por la apuesta de nuevas metodologías; en definitiva, se apuesta por un modelo de enseñanza y aprendizaje basado en competencias. Si bien esto es cierto, debemos aclarar, en este momento, que el concepto de evaluación auténtica tiene un origen anterior a esta realidad actual.

En el contexto educativo, la mejora de la evaluación, supone incidir previamente en lo que se enseña y en cómo se enseña (Bolívar, 2000) o, como diría Perrenoud (2008, 24), *se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía*. La innovación (o reforma) de las aproximaciones tradicionales de la evaluación de los aprendizajes ha sido escasa y lenta (Boud, 1995), aunque no lo ha sido tanto el análisis y la reflexión de los efectos perversos que la

evaluación tiene sobre el aprendizaje de los alumnos. Autores como McDonald, Bound, Francis y Gonczi (2000) recogen que algunas de las consecuencias negativas de la evaluación serían:

- La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, ignorando todo aquello que no ha sido evaluado.
- Los alumnos adoptan métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.
- Los alumnos retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han superado.

En estas reflexiones se vislumbran cuestiones anteriormente comentadas y discutidas por autores como Fredericksen (1984), Prodromou (1995) o, más recientemente, Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), que vuelven a subrayar la influencia recíproca existente entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

...aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en el otra. Gulikers et al. (2004, 68).

Finalmente, esta breve introducción nos hace vislumbrar que aunque este documento intenta aportar algunas ideas fundamentales sobre la evaluación auténtica; éstas no tienen sentido si no las interrelacionamos con una determinada concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Y, a pensar de ello, somos conscientes de que tal vez, como plantea el profesor Bolívar, estemos sólo poniendo un *parche* con las reflexiones que destacamos a continuación.

2.2. Hacia una evaluación auténtica de aprendizajes

Resulta evidente comprobar que los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en general, la función de la escuela está cambiando. A medida que los alumnos promocionan se espera que ellos demuestren la capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, que sopesen afirmaciones conflictivas, y que argumenten apoyados en evidencias válidas y fiables. Pero ante todo, el reto actual es que estén capacitados para participar de manera activa y responsable en asuntos sociales, éticos y profesionales. Y estos nuevos retos plantean, del mismo modo, nuevas concepciones, enfoques e instrumentos de evaluación.

Por otro lado, recordamos que las dos grandes funciones que cumple la evaluación son: la función pedagógica y la función social de la evaluación. Éstas responden a dos grandes tipos de

decisiones a cuyo servicio puede ponerse la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001). Es decir, puede utilizarse para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje, tratando de mejorarlas; o puede utilizarse para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados por los alumnos les capacitan para el desempeño de determinadas actividades y tareas más allá del contexto escolar. Así, según Trillo (2005), estaríamos hablando de los dos extremos de un continuo pues toda evaluación, de hecho, cumple y debe cumplir ambas funciones.

Pero teniendo esto claro, ¿Cómo conjugarlas para que la función pedagógica prime sobre la social? Sabemos que la respuesta no es nada fácil y que, como argumenta Bolívar (2000) *genera una gran tensión entre los docentes*. No obstante, una aproximación a esta difícil cuestión la aportaría la evaluación auténtica, en la que la función pedagógica es la base de su estructura.

De este modo, bajo el concepto de evaluación auténtica suele englobarse una amplia variedad de enfoques e instrumentos de evaluación que se contraponen a los utilizados en la evaluación tradicional. Herman, Aschbacher y Winters (1992, 2) definen que este tipo de evaluación se caracteriza por *demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales*. Así, la evaluación auténtica sería una reacción ante una tradición pedagógica muy extendida en la que el alumno se limita a escuchar, repetir y copiar y memorizar. Una tradición que según Bélair (2000) en la que *la evaluación es ante todo sumativa y responde a criterios de uniformización, que pretende clasificar a los alumnos en función de los resultados obtenidos en exámenes basados en la repetición de contenidos transmitidos durante las clases*.

Entre la amplia variedad de enfoques vinculados a la evaluación auténtica destacan: la evaluación alternativa, *performance assesment* o la evaluación basada en problemas y evaluación formativa; aunque algunas de ellas presentan características diferenciales a la evaluación auténtica.

Este nuevo enfoque de evaluación supone una coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación, además de la utilización de un *feedback* constructivo de cómo progresan los alumnos. Considera el aprendizaje del estudiante como un proceso complejo y multidimensional que es necesario valorar de diferentes formas (Murphy, 2006). Se propone la necesidad de buscar en el currículum las prioridades con respecto a los resultados pretendidos, para ajustar el sistema de evaluación y favorecer un aprendizaje más significativo.

Una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, identificando el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental. Y sobre todo, conduce a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la enseñanza y la evaluación en distintos contextos de aplicación.

Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la participación en actividades auténticas debe favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación en la planificación y evolución de la efectividad en la consecución de los objetivos. Así, hablaríamos de una evolución de proceso y formativa, en la que se realiza una evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Ahondando en esta línea, la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Teniendo en cuenta que una *situación de la vida real* no se refiere tan sólo a saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela. Más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto personal como social. La evaluación realmente sería auténtica en la medida que conecte la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida; es decir, con los ámbitos personal, profesional y social (el apartado-II.3 desarrollaremos con mayor profundidad esta idea).

Por tanto, la función de la evaluación sería garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y el perfil de ciudadano, a partir del cual le sea posible “estar en la sociedad” de una forma activa y comprometida con la mejora de la misma y el desarrollo personal propio y de los demás (véase Escudero, 2008). Este objetivo formativo de la evaluación supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten.

Así, La innovación de la evaluación es una consecuencia lógica del planteamiento de la formación como desarrollo de competencias y, por tanto, es un condicionante imprescindible para la innovación de la formación de los futuros pedagogos.

Esta concepción de competencias como resultados de aprendizaje, tiene una serie de implicaciones para la evaluación:

1. La competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Es necesario plantear un sistema de evaluación que permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de forma válida y fiable.
2. La competencia supone la movilización estratégica de los anteriores elementos (conocimientos, habilidades y actitudes), como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Así, se requiere del planteamiento de *situaciones veraces*-

también denominadas como *situaciones reales*- para comprobar la capacidad de analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.

3. Si la competencia se demuestra en la acción, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la actividad que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de lo que el alumno es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo lo hace.
4. El desarrollo de la competencia es gradual, siendo un proceso de aprendizaje. La evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a que los futuros profesionales de la educación piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poder en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir de él (Bigg, 2005). Sobre esta idea, este mismo autor nos propone revisar críticamente nuestra propia práctica interrogándonos acerca de:

- Es un error frecuente evaluar sólo el conocimiento declarativo introductorio y no el conocimiento funcional surgido de él. Es preciso discernir si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación descontextualizado, como lo son los exámenes escritos o trabajos finales (trimestrales/cuatrimetrales), o si lo hace con un modelo de evaluación contextualizada, del tipo que representan unas prácticas, la resolución de problemas o el diagnóstico de un estudio de casos, que son tareas adecuadas para evaluar el conocimiento funcional.
- Hay que asumir que toda evaluación supone un juicio de valor y, por tanto, es necesario reconocer si la práctica educativa se corresponde con un modelo de evaluación holístico o analítico. Bigg (2005) expresa muy bien el dilema en torno a esta cuestión: *Una decisión tomada, un problema resuelto, un caso presentado, una crítica literaria efectuada son todos actos completos, con su propia integridad, que han de ser evaluados como tales. La puntuación analítica destruye su sentido integral. Esto no quiere decir que el dominio de los componentes no pueda abordarse como un aprendizaje parcial, pero en todo tema importante que se enseñe, sea declarativo o funcional, al final la evaluación ha de ocuparse del todo...los críticos dicen que, como*

la evaluación holística conlleva un juicio, es “subjetiva, pero otorga puntos también es una decisión de juicio. La diferencia es que, en las puntuaciones analíticas, usted hace toda una serie de minijuicios, cada uno de los cuales es lo bastante pequeño para hacerlo sin reparos, y después deja que los números hagan los juicios grandes: si suman más de un 50% es un aprobado, si alcanzan el 76% es un notable (o algo por el estilo) (p. 191).

- Admitir o no resultados no buscados puede ser definitivo a la hora de caracterizar la práctica de evaluación. Las prácticas de evaluación deben de admitir “esas ricas sorpresas no esperadas o planificadas”.
- Enfatizar que los contenidos son algo que debe capacitar a los estudiantes para entender y poder actuar en el mundo que les rodea. Así, autores como Trillo (2005) o Pérez Gómez (1992) argumentan un giro desde el currículo disciplinar a un currículo basado en problemas y organizado en proyectos.

En torno a esta última cuestión, Trillo (2005) determina que la selección de estos contenidos debe realizarse de acuerdo con las siguientes consideraciones:

1. Hay que esforzarse por proponer tareas relevantes, y en esa línea cabe preguntarse si se trata de lo nuclear o lo anecdótico.
2. Conviene pararse a pensar cuál es el interés que las tareas de evaluación suscitan en los alumnos en orden a mantener su motivación, recordando en todo caso que una cosa es plantear simplezas que les entretengan y otra dilemas complejos que supongan un desafío personal.
3. Hay que cuidar la forma en que se presentan las tareas, especialmente por lo que respecta a la claridad con que se hace de manera que pueda reconocer su sentido, evitando la ambigüedad, la confusión o el desconcierto.
4. Es fundamental que el alumno use el conocimiento y no sólo que sepa cosas. Hay que plantearle principalmente dilemas y sugerirle vías de solución ante los cuales pueda desarrollar procesos de deliberación más que adoptar caminos o soluciones cerradas.

Lo que verdaderamente importa es que la evaluación que practiquemos se corresponda realmente con los objetivos que decimos perseguir en el diseño de cualquier práctica educativa.

En efecto, las tareas de evaluación han de ser auténticas en relación con los objetivos. De manera que lo que de verdad importa es que *cuando se desmantela el andamiaje cuantitativo, descubrimos que las ideas de fiabilidad y validez dependen cada vez más de la responsabilidad profesional básica del profesor, que consiste en hacer juicios sobre la calidad del aprendizaje* (Bigg, 2005).

2.2.1. Principios para el diseño de este tipo de evaluaciones

Algunos de los principios fundamentales para el diseño de este tipo de evaluaciones serían las siguientes:

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.
- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea realmente efectiva se requiere que estos principios se adapten a los alumnos; al igual, que al tipo y nivel de trabajo que estos desarrollen. Del mismo modo, los alumnos deben de tener claro cuales serán los criterios de evaluación que apliquemos. Arends (2004, 248) traduce esto con la siguiente analogía: *los estudiantes que realizan tareas académicas tienen que saber cómo se va a juzgar su propio trabajo, de la misma manera en que los clavadistas y los gimnastas que compiten en las olimpiadas saben cómo se va a juzgar su ejecución.*

2.2.2. Ventajas de la evaluación auténtica

Algunas ventajas y alcances de este tipo de evaluación son los siguientes:

- Permite confrontar con criterios del mundo real, el aprendizaje en relación con cuestiones como manejo y solución de problemas intelectuales y sociales; roles desempeñados; actitudes y valores mostrados; formas de interacción y cooperación entre participantes y habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.
- Permite mostrar y compartir modelos de trabajos de excelencia que ejemplifican los estándares deseados.
- Conduce a “dar transparencia” y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente, obteniendo consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.
- Amplía las oportunidades en el currículum y la posibilidad de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.
- No se reduce a la aplicación y calificación de prueba sino que consiste en una evaluación en sentido amplio, pues ofrece oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido, así como de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por los alumnos y los docentes.
- Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.
- Proporcionar una realimentación genuina tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.
- Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos de la vida real.

2.2.3. Tareas reales/tareas auténticas

Como ya hemos comentado anteriormente, la evaluación auténtica requiere del análisis de la autenticidad de la tarea de evaluación; o lo que es lo mismo, analizar su relevancia académica, personal y su proximidad con el ámbito laboral/profesional, entre otras cuestiones.

En general, la idea de autenticidad ha sido una de las ideas más prominentes de corrientes como el constructivismo y, más concretamente, del constructivismo vygotskiano, de las teorías del aprendizaje situado o de las comunidades de prácticas.

En este marco conceptual, son abundantes las aportaciones que se han realizado al respecto y en las que se detalla los rasgos fundamentales que determina que una actividad o tarea sea auténtica o no (véase también Gielen, Dochy y Dierick, 2003; Gulikers *et al.*, 2004; Hung y Der-Thanq, 2007, Bagnato, 2008; Monereo, 2009). Tomando como referencia a este último autor, se recoge una sinopsis de las características más importantes para analizar la autenticidad de una tarea:

- Realismo

Cuando nos referimos a prácticas auténticas en los centros educativos debemos distinguir entre aquellas que se inscriben en el contexto propiamente escolar y se orientan a socializar al individuo en calidad de alumno, de aquellas otras que se orientan a hacer lo mismo pero en el ámbito profesional. Así, determinar el realismo de una tarea de evolución supone, en primer lugar, haber identificado aquellos problemas profesionales que el alumno deberá ser capaz de resolver en el futuro y, en segundo lugar, analizar el conjunto de competencias, estrategias y conocimientos que el alumno debe haber adquirido para hacerlo.

- Relevancia

Apela al nivel de utilidad del conjunto de competencias que tratan de enseñarse y evaluarse, siempre en relación con los contextos profesionales o de la vida cotidiana. Una práctica evaluativa puede resultar relevante para el alumno por distintos motivos: porque resulta propedéutica para posteriores aprendizajes; porque es directamente funcional para apoyar al alumno en sus estudios y trabajos educativos; porque plantea una situación verosímil; porque se refiere a tareas no propiamente académicas, o porque es una tarea propia de su ámbito profesional o del mundo de la vida.

- Proximidad ecológica

Hace referencia a la proximidad entre las tareas y actividades y el contexto educativo en el que se desarrollan; es decir, que la tarea no se aleje de los planteamientos que habitualmente tienen los docentes de ese centro cuando enseñan o evalúan. Esta proximidad da ese carácter de continuidad, reduciendo a su vez el efecto novedad de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje (véase Schnitzer, 1993).

- Identidad

El concepto de identidad se utiliza en relación al grado de socialización profesional que favorece la práctica en cuestión. Dicho de otro modo, esta característica implica que se evalúe al alumno en situaciones que supongan distintos grados de inmersión profesional. En esta línea de pensamiento se desarrolla la literatura existente sobre los procesos de enculturación identitaria (véase Chul-Byung, 2002; Hung y Chen, 2007 y Lemke, 2002).

Otra aportación a este respecto, es la dada por Gulikers *et al.* (2004) que establecen que toda evaluación auténtica debe tener cinco dimensiones:

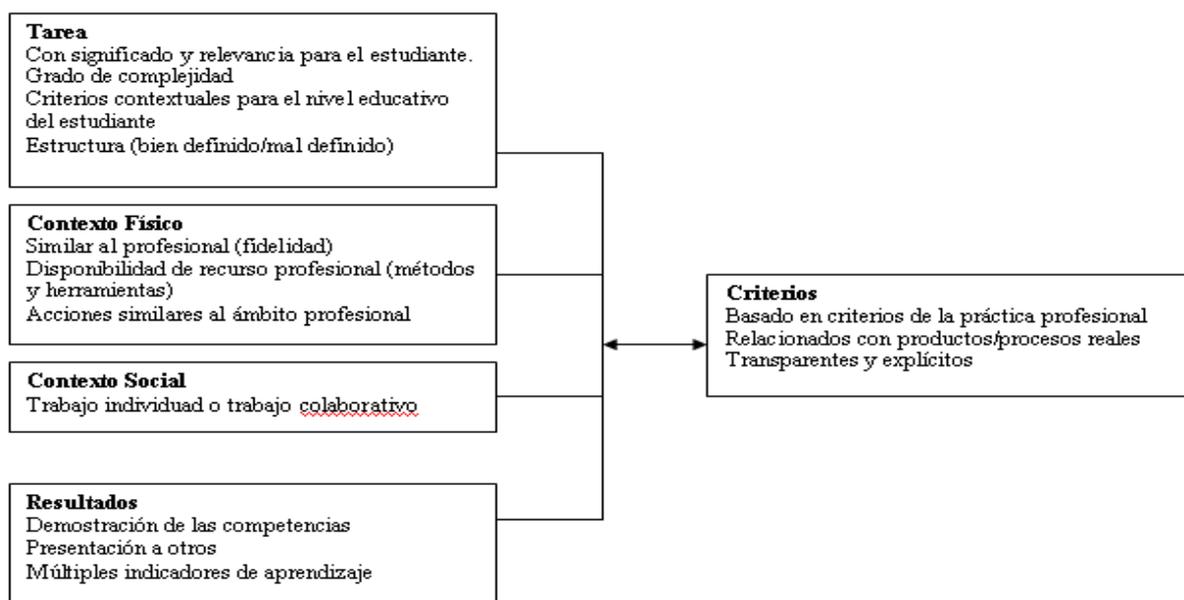


Imagen 1. Las cinco dimensiones de la evaluación auténtica.

Sin embargo, y a pesar de lo revelador de la idea de autenticidad, surgen en torno a ella una serie de cuestiones o interrogantes, cuales son: la subjetividad del concepto y su vinculación con las percepciones de docentes y alumnos. De hecho, los estudios realizados por Stuyven, Dochy y Janssens (2003) determinan que aquello que es auténtico para los estudiantes no tiene por qué serlo para los docentes. Por lo tanto, si estas percepciones son realmente diferentes, el diseño de instrumentos para la evaluación auténtica será una tarea casi imposible. Por eso se hace

necesario hablar, dialogar, participar y construir conjuntamente el sentido y la relevancia de las tareas.

De esta evidencia surge la necesidad de compartir y consensuar con los alumnos el significado y sentido de lo que es educativamente auténtico. Según Monereo (2009), se trataría de pasar de una situación de “preautenticación” a una verdadera autenticación con el concurso de los usuarios finales, los alumnos.

Más allá de ciertas ambigüedades conceptuales y procedimentales, la perspectiva que abre el concepto de evaluación auténtica es muy esperanzadora para nuestra labor educativa, tanto en el marco escolar como de la educación no formal.

2.3. Instrumentos de evaluación auténticos

Bajo este epígrafe podríamos, incluir un amplio abanico de instrumentos o actividades de evaluación vinculadas a la evaluación auténtica. Si bien, por concretar y ser más precisos, diremos que algunos ejemplos serían: la presentación de trabajos recogidos en un portafolio, estudios de casos, debates sobre cualquier asunto social de actualidad, aprendizaje basado en problemas, simulaciones, presentación de escritos originales. De hecho, antes de describir alguno de ellos, recogemos la siguiente imagen que vincula diferentes instrumentos de evaluación según el grado de autenticidad de los mismos:

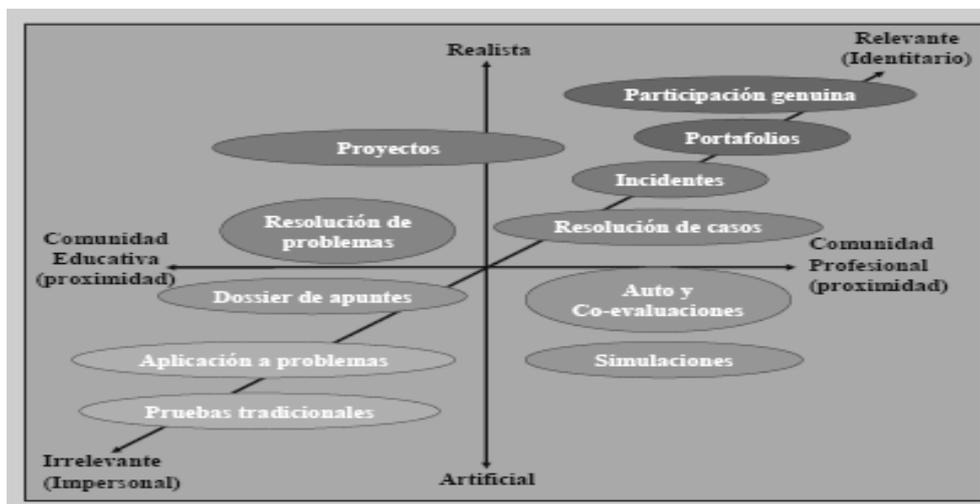


Imagen 2. Instrumentos de evaluación según grado de autenticidad (Monereo, 2009)

2.3.1. Enseñanza por proyectos

Como sabemos de trata de una estrategia de enseñanza en la que los alumnos plantean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. En ésta se recomiendan actividades de enseñanza interdisciplinarias, de largo plazo y centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas.

Existe una amplia gama de proyectos: de aprendizaje mediante servicio a la comunidad, basados en trabajos, etc. Pero los proyectos auténticos tienen en común los siguientes elementos específicos (Martin y Baker, 2000; Thomas, 1998):

- Centrados en el estudiante, dirigidos por el estudiante.
- Claramente definidos, un inicio, un desarrollo y un final.
- Contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.
- Problemas del mundo real.
- Investigación de primera mano.
- Sensible a la cultura local y culturalmente apropiado.
- Conexiones entre lo académico, la vida y las competencias.
- Oportunidades de retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Oportunidades para la reflexión y la autoevaluación por parte del estudiante.

2.3.2. Resolución de problemas

No es lo mismo realizar un ejercicio que resolver un problema. Una cosa es aplicar una técnica de forma más o menos mecánica, y otra, resolver un problema donde no hay un camino obvio de solución. La resolución de un problema requiere dar una explicación coherente a un conjunto de datos relacionados dentro del contexto.

Normalmente se apuesta por utilizar tipos de problemas mal estructurados o mal definidos, de manera que le permiten al alumno tomar decisiones, involucrarse y activar conocimientos, habilidades y competencias de mayor relevancia que cuando trabajan con problemas bien definidos (véase Schoenfeld, 1989; Jonnassen, 2000). Para trabajar en esta metodología activa,

además de estrategias, se requiere un manejo del conocimiento teórico, junto con saber cuándo y cómo utilizar las estrategias aprendidas y el manejo metacognitivo del proceso.

Algunas de las dificultades fundamentales que encuentran los alumnos en el desarrollo de esta metodología, son: la falta de conocimientos teóricos, claridad en cómo utilizar las estrategias de resolución de problemas; trasladar lo aprendido al problema y falta de motivación –tal vez el problema seleccionado no sea un problema real para el alumno, entre otros tantos (véase Pifarré y Sanuy, 2002).

2.3.3. El portafolio como instrumento de evaluación del aprendizaje y la enseñanza

La evaluación del aprendizaje y la enseñanza basada en el portafolio adquiere una presencia creciente en el campo de la evaluación educativa, y tal vez es - hoy en día- la estrategia de evaluación alternativa y auténtica más utilizada. Su éxito creciente se debe a que permite evaluar lo que las personas hacen, no sólo lo que dicen que hacen o lo que creen saber, puesto que se centran en el desempeño mostrado de una tarea auténtica. Los portafolios permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. De esta manera, la evaluación mediante el portafolios suele contraponerse, directamente, a las evaluaciones centradas en instrumentos estáticos de lápiz y papel, que sólo permiten explorar la esfera del conocimiento declarativo, sobre todo de tipo factual, o a las escalas e instrumentos de opinión, en donde los alumnos dicen qué saben hacer o mencionan lo que creen saber, pero no ofrecen evidencia de su desempeño real.

Como sabemos, los trabajos que pueden integrar un portafolio son de muy diversa índole: ensayos, proyectos específicos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, trabajos de grupo, comentarios sobre lecturas o autorreflexiones, entre otras tantas. Es decir, trabajos situados dentro del ámbito experiencial, vinculado a actividades generativas enfocadas a proyectos situados en contextos reales. De esta manera, la evaluación a través del portafolio es una opción viable cuando tienen que resolver problemas, generar proyectos o analizar casos y, sobre todo, cuando los alumnos realizan propuestas originales.

Según Cooper (1999), los dos tipos más comunes de portafolios son el que se conforma con los mejores trabajos del alumno y el que demuestra el crecimiento y progreso en el aprendizaje, que incluye un muestrario de los trabajos realizados a lo largo de un curso, y/o asignatura. En el primer caso, el interés se centra en valorar el nivel de dominio, la maestría en el aprendizaje; y en el segundo, analiza el proceso de crecimiento gradual o el contraste entre el desempeño del alumno en los estados inicial y final. Pero en ningún caso, la integración de un portafolio se

reduce a una agrupación indiferenciada de todo lo hecho, sin otra lógica que reunir productos del alumno. Por el contrario, la metodología de evolución del aprendizaje basado en el portafolio implica delimitar sus propósitos, los criterios de selección y desempeño pertinentes, así como una serie de formatos claros y consensuados para signar una calificación.

El portafolio del alumno puede ser útil como estrategia de evaluación del aprendizaje, debido a que permite lo siguiente:

- Supervisar el avance de los alumnos a lo largo del curso/asignatura.
- Ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a identificar sus logros y problemas.
- Dar información a los profesores acerca de lo apropiado del currículo y de la enseñanza, a fin de plantear los cambios pertinentes.
- Establecer criterios de evaluación, así como construir instrumentos múltiples para la evaluación del aprendizaje en diferentes esferas (manejo de conceptos, uso apropiado del lenguaje, presentación, originalidad, capacidad de toma de decisiones, reflexiones desarrolladas, etc.).
- Ponderar aspectos cualitativos y cuantitativos en la evaluación.

A estas bondades del portafolio, en formato papel, tendríamos que sumarles otras tantas, si lo concebimos también en formato digital. Así, los *portafolios digitales* añadirían:

- La inclusión de evidencias y contenidos en distintos formatos y soportes (la multimedialidad).
- La facilidad de almacenamiento, ilimitado para fines prácticos, copia y transportabilidad del conjunto de documentos.
- La posibilidad de cambios y reorganizaciones de manera fácil.
- Las opciones de consulta en cualquier momento (webfolios), así como de publicación y difusión.

2.4. Consideraciones finales

Para finalizar, queremos destacar algunas de las reflexiones más importantes extraídas del tema en cuestión. Una de ellas sería que los problemas de la evaluación del aprendizaje no quedan resueltos con la evaluación auténtica. Son muchas las dudas y problemas que surgen ante ella.

De hecho, los especialistas en el campo de la evaluación consideran que se cometería un gran error si las instituciones educativas se limitasen a intercambiar las evaluaciones mediante pruebas estandarizadas, por las evaluaciones auténticas con fines de promoción o graduación de los estudiantes, puesto que las evaluaciones auténticas pueden, incluso, revelar mayores disparidades o lagunas en las competencias de los alumnos que sus contrapartes enfocadas en explorar el conocimiento declarativo.

Otro de los interrogantes que plantea este tipo de evaluación es si ésta cubre todos los objetivos y contenidos que deben evaluarse en una determinada disciplina. Del mismo modo, tendríamos que cuestionarnos sobre la correcta valoración de la eficacia de la evaluación auténtica; es decir, el grado de transferencia entre las competencias adquiridas y las evaluadas (Monereo, 2009).

Por otra parte, Darling-Hammond y Snyder (2000) plantean que es necesario asegurar la equidad en la evaluación, y entender que las llamadas evaluaciones alternativas o auténticas, son instrumentos que operan mediante estándares referidos al criterio, y no pruebas referentes a la norma. Esta situación cobra especial importancia, porque en este caso el concepto de equidad se relaciona con el de reconocimiento del derecho a la diversidad, y nos confronta con situaciones por lo menos delicadas cuando se evalúa a estudiantes provenientes de distintas culturas, grupos étnicos, entornos socioeconómicos, capacidades y/o con necesidades específicas de apoyo educativo.

Las posibles opciones de respuesta que podemos plantear frente a estas dificultades consisten en la creación de sistemas de evaluación múltiples o complementaristas, donde la práctica de la evaluación sea realizada desde diversas perspectivas, instrumentos, momentos y actores. Incluso la autoevaluación y la evaluación por pares, así como el establecimiento de regulaciones de tipo ético que permitan asegurar la credibilidad y transparencia de la evaluación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Ibis (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva educacional*, 45, 45-67.
- Arends, Richards (2004). *Learning to teach*. Boston: McGraw-Hill.
- Bagnato, Stephend (2008). *Authentic Assessment for Early Childhood Intervention: Best Practices*. New York: The Guilford Press
- Bélair, Louise (2000). *La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- Bolívar, Antonio (2000). *La mejora de los procesos de evaluación*. Disponible en: <http://redes-cepalcalca.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/MEJOR>

A%20DE%20LOS%20PROCESOS%20DE%20EVALUACION.rtf. Consultado: 19 d enero de 2010.

- Boud, David (1995). *Enchancing learning through self assessment*. Londres: Kogan.
- Biggs, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea.
- Chul-Byung, Choi (2002). Local collective identity enculturation within a global media consumption culture. *Asia Pacific Education Review*, 3 (1), 1-17.
- Coll, César, Martín, Elena y Onrubia, Javier (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Cesar Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchéis (Vds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Cooper, Trudi (1999). *Portfolio assessment: A guide for lecturer's teachers and course designers*. Perth: Praxis Education.
- Darling-Hammond, Linda y Snyder, Jon (2000). Authentic assessment in teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Escudero, Juan Manuel (2003). Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5, 19-72
- Escudero, Juan Manuel (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. *Revista de docencia universitaria*, 2. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf. Consultado: 8 de diciembre de 2009.
- Fredericksen, Norman (1984). The real test bias, influences of testing and teaching on learning. *American Psychologist*, 39 (3), 193-202.
- Gielen, Sarah, Dochy, Filip y Dierick, Sabine (2003). The influence of assessment on learning. En Mien Segles, Filip Dochy y Eduardo Cascallar (Eds.), *Optimising news modes of assessment: in search of quality and standards* (pp. 37-54). Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.
- Gulikers, Judith, Bastiaens, Theo y Kirschner, Paul (2004). Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity. *Educational Technology Research & Development*, 52 (3), 67-86.
- Herman, Joan, Aschbacher, Pamela y Winters, Lynn (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Hung, David y Chen, Victor (2007). Context-process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55 (2), 147-167.
- Jonassen, David (2000). El diseño de entornos constructivista de aprendizaje. En Charles Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Lemke, Jay (2002). Becoming the village: education across lives. En Gordons Wells y Guy Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21 st century* (pp.34-45). Oxford (UK): Blackwell Publishers.
- McDonald, Rod, Bound, David, Francis, John y Gonczi, Andrew (1995). *Nuevas perspectivas sobre evaluación*. Sección para la Educación Técnica y Profesional. Cinterfor, 149.
- Monereo, Carles (2009). La autenticidad de la evaluación. Disponible en <http://www.edebeinforma.com/wp-content/docs/DC-01-13-La-autenticidad-de-la-evaluacion.pdf>. Consultado: 20 de enero de 2010.
- Murphy, Roger (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En Codelia Bryan y Karen Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (pp.37-47) Nueva York: Routledge.
- Pérez Gómez, Ángel (1992). Enseñanza para la comprensión. En A. Pérez Gómez y J. Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel (2001). *La educación, una esperanza para la sociedad*. 2º congreso internacional de educación. Disponible en: http://www.santillana.com.ar/03/congresos/03_2pob.asp?id=8. Consultado: 18 de enero de 2010.
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Pifarré, Manoli y Sanuy, Jaume (2002). La resolución de problemas entre iguales: incidencias de la mediación del ordenador en los procesos de interacción y el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 209-225.
- Prodromou, Luke (1995). The backwash effect: from testing to teaching. *ERLT Journal*, 49 (1), 13-25.
- Schoenfeld, Alan (1989) Explorations of student's mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (4), 338-355.
- Schnitzer, S. (1993). Designing and authentic assessment. *Educational Leadership*, 50 (7), 32-35.
- Struyven, Katrien, Dochy, Filip y Janssens, Steven (2003). Student's perceptions about new modes of assessment in higher education: a review. En Mien Segers, Filip Dochy y

Eduardo. Cascallar (Eds.), *Optimising new models of assessment* (pp.171-224).
Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers.

Thomas, John (1998). *Project based learning overview*. Novato (CA): Buck Institute for
Education.

Trillo, Felipe (2005). *Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?*
Colección de cuadernillos de actualización para pensar en la enseñanza universitaria, 3.
Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf>.
Consultado: 11 de enero de 2010.

4.2.2.

Título:

**3. El valor de los contenidos en las evaluaciones universitarias: la aportación de donald
(2002)**

Autor/a (es/as):

Soto, Ana Torres [Universidad de Murcia, España]

ana.t.s@um.es

Favinha, Marilia [Universidad de Évora, Portugal]

mfavinha@net.sapo.pt

Resumo:

Problemática

Uno de los referentes de la evaluación, que para nosotros cobra especial relevancia es el “qué evaluar” vinculado con las asignaturas universitarias. Existe una amplia literatura relativa a tipos y técnicas de evaluación, pero queda un poco relegada la reflexión sobre uno de sus referentes básicos, los contenidos (conceptos, relaciones, principios y problemas que constituyen una asignatura) que se evalúan, realizada desde una perspectiva amplia y no estrictamente reducida a cada uno de estos ámbitos del saber. Aunque se trate de un tema que abarca incesantes cruces de acuerdos y desacuerdos, lo cierto es que las disciplinas conforman una parte esencial del entramado educativo y del aprendizaje de los estudiantes. En esta línea presentamos una reflexión que permite conocer la estructura común y diferenciada de las diferentes disciplinas y su contribución al desarrollo intelectual del discente, conjugando lo disciplinar -referido al ámbito científico-, y lo educativo -que supone la consideración de las intencionalidades, aprendizajes y valores-.

Metodología

Partiendo del análisis documental, desarrollamos una revisión que nos va a permitir comprender la relación existente entre los contenidos, el “qué” aprenden los estudiantes universitarios, la naturaleza de las disciplinas y la contribución de éstas al desarrollo intelectual de los estudiantes.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio

El debate sobre el contenido de la enseñanza es hoy una preocupación de los docentes universitarios. En este sentido, conocer el trabajo realizado por Gail Donal durante 25 años con profesores y asignaturas universitarias y los cuatro niveles de estudio que nos ofrece, es una aportación valiosa y relevante para el congreso y el simposio.

3.1. Introducción

Una de las finalidades de este simposio es presentar referentes teóricos en los que se apoyan las investigaciones que desde el grupo de investigación GEVAP se están desarrollando en el ámbito del aprendizaje y la evaluación universitaria. Indudablemente, una de las preguntas de la evaluación a las que debemos dar respuesta hace referencia al “qué evaluar”, es decir, los contenidos que se pretenden evaluar y, de alguna manera, formar parte del aprendizaje de los estudiantes. Para ello, consideramos de especial relevancia adentrarnos en la naturaleza de las disciplinas universitarias y de qué manera éstas pueden contribuir al aprendizaje profundo de los estudiantes, para conocer con más profundidad la influencia que tienen las disciplinas en general y cada una en particular en esta tarea de formación.

De acuerdo pues con la intencionalidad anteriormente expuesta, nos adentramos en este interrogante basándonos en los trabajos desarrollados por Janet Gail Donald (2002) que ha constituido su objeto de investigación en el estudio y reflexión a cerca de la estructura común y diferenciada de las diferentes disciplinas universitarias y la contribución de éstas al desarrollo intelectual del alumnado. Para ello, en esta comunicación se abordará, en primer lugar, un resumen sintetizado de aquellos estudios en los que esta investigadora se ha basado para explicar las dimensiones que influyen el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios, y en segundo lugar, se afrontará una descripción de marco de interpretación desarrollado por Donald para explicar la singularidad de las disciplinas.

3.2. Janet Gail Donald

Janet Gail Donald es profesora emérita del Departamento de Educación y Consejería Psicológica de la Universidad McGill en Montreal, Canadá. Es miembro de la Sociedad Real de Canadá y distinguida componente de la Sociedad Canadiense para el Estudio de la Educación Superior. Sus investigaciones han estado centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación postsecundaria, particularmente, en el estudio de los procesos de aprendizaje profundos. Además, sus prácticas de investigación también han estado orientadas a las diferencias disciplinarias de validación del conocimiento, a la evaluación de la educación de pregrado, al papel de los centros de educación superior en la mejora de la calidad, así como al papel del pedagogo (Donald, 2002). Entre las diversas publicaciones⁹ de esta autora podemos destacar algunos de los libros que ha publicado: “*Learning to think: Disciplinary perspectives*” (2002) e “*Improving the environment for learning: Academic leaders talk about what works*” (1997) o capítulos de libro (2009): “*The Commons: Disciplinary and Interdisciplinary Encounters*”.

En la presente comunicación centramos nuestra atención en la descripción de su última obra, “*Aprender a pensar: Perspectivas disciplinarias*” (2002). A modo de síntesis podemos concretar que se trata de una investigación realizada durante 25 años en el ámbito universitario y versa sobre el aprendizaje del contenido llevado a cabo por los estudiantes universitarios, haciendo énfasis en las diferencias disciplinarias y en los conceptos y dimensiones que las integran. Así pues, el objetivo de la autora es llegar a una comprensión profunda de los procesos de pensamiento del alumnado en las diferentes disciplinas, abordando dos grandes dimensiones, por un lado trata de conocer cómo se estructuran las disciplinas y, por otro, la concepción del aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes haciendo especial hincapié en la influencia que debe tener el aprendizaje profundo frente al superficial.

⁹ En las referencias bibliográficas se especifican algunas de sus publicaciones.

3.3. Su obra “learning to think: disciplinary perspectives” (2002)

De acuerdo con sus trabajos, el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios viene determinado, por un lado, por los métodos y procesos de adquisición de una disciplina y, por otro lado, por la naturaleza de las disciplinas en las que están insertos.

Janet Gail Donald, como ya se ha comentado, viene trabajando en esta idea desde hace ya tres décadas, centrando sus investigaciones en el campo de la enseñanza universitaria, en el aprendizaje del estudiante y en los procesos de desarrollo intelectual, considerando la contribución de las disciplinas en ese desarrollo.

Por otra parte, para esta investigadora, entender cómo el alumnado aprende necesita de la contextualización de cada disciplina con la intención de conocer de qué manera ésta ayuda a los alumnos a aprender y de qué manera condiciona sus aprendizajes; pues, aunque han habido intentos por definir las disciplinas como una “comunidad”, lo cierto es que las disciplinas tienden a ser más bien “complejas e impenetrables” y “tienden a comportarse más como una tribu que como una comunidad” (Donald, 2002, p.10). Con ello nos referimos a que las disciplinas universitarias se han configurado como campos de conocimiento independientes, fragmentados y cada vez más especializados, caracterizadas por sus tradiciones, conceptos, prácticas, procedimientos, etc. (véase Kreber, 2009). En este sentido definió Becher (1989, citado en Donald, 2002, p.10) “el conocimiento en las disciplinas como un mosaico mal hecho, acolchado, lleno de huecos y solapado”.

Ante tal situación Donald se dedicó, en su amplio estudio en torno al ámbito universitario, a indagar acerca de las diferencias disciplinarias, revisando conceptualizaciones filosóficas y estableciendo nuevos niveles a partir de los cuales analizar la epistemología de las disciplinas y su relación con los aprendizajes de los estudiantes. Así, en 2002, publicó el libro “Learning to think: Disciplinary perspectives”, en el cuál se sintetiza prácticamente toda su investigación.

Aunque la investigación elaborada por Donald es mucho más amplia, en los siguientes apartados, haremos alusión a sólo a dos aspectos diferenciados y que toman consistencia para los trabajos que nuestro grupo de investigación viene desarrollando. Por una parte describiremos de qué manera hace referencia al desarrollo intelectual de los estudiantes, abarcando las diferentes teorías en las que se basa. Y, por otra parte, abordaremos el marco interpretativo configurado por esta investigadora para comprender las diferencias entre las diferentes disciplinas (concretamente, las que hacen alusión al campo de las ciencias, humanidades y ciencias sociales).

3.3.1. Hacia una comprensión del desarrollo intelectual de los estudiantes

En su obra, Donald (2002) realiza un breve estudio de los aspectos que hacen referencia al desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios mediante el aprendizaje de las disciplinas en las aulas. Para ello, identifica cuatro tipos de investigaciones que ayudan a comprender qué se conoce sobre el desarrollo intelectual de los discentes en la universidad y de qué manera aprenden. Concretamente, alude a aquellas teorías que ayudan a entender el aprendizaje profundo.

En primer lugar, se centra en la revisión de investigaciones sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes (William Perry, 1970, 1981; Baxter Magolda, 1992). De ellas, señala que los discentes presentan diferentes formas de acceder y de construir el conocimiento. En los primeros años, consideran los alumnos que se trata de un conocimiento absoluto y el profesor es la autoridad; en una fase más avanzada, de transición, ese conocimiento pasa a ser, para muchos estudiantes, un conocimiento parcialmente cierto o parcialmente incierto, siendo el rol del discente el de entender dicho conocimiento; y, durante los últimos años, pasan a considerar el conocimiento como independiente, es decir, los estudiantes consideran que el conocimiento es incierto, de manera que según sus propias creencias ellos deberán pensar por sí mismos, compartir sus visiones con las de otros y crear el conocimiento desde su propia perspectiva. Este tipo de conocimiento se aprecia, según la investigación, en el último año de los estudios universitarios. Sin embargo, la autora señala que opinar que el conocimiento puede ser construido puede correr ciertos peligros, pues debemos preguntarnos en qué medida los diferentes profesores aprueban o no dichas construcciones por parte de los estudiantes en sus disciplinas. Quizás, la propia naturaleza de la disciplina y sus contenidos sea la que permita responder esta cuestión.

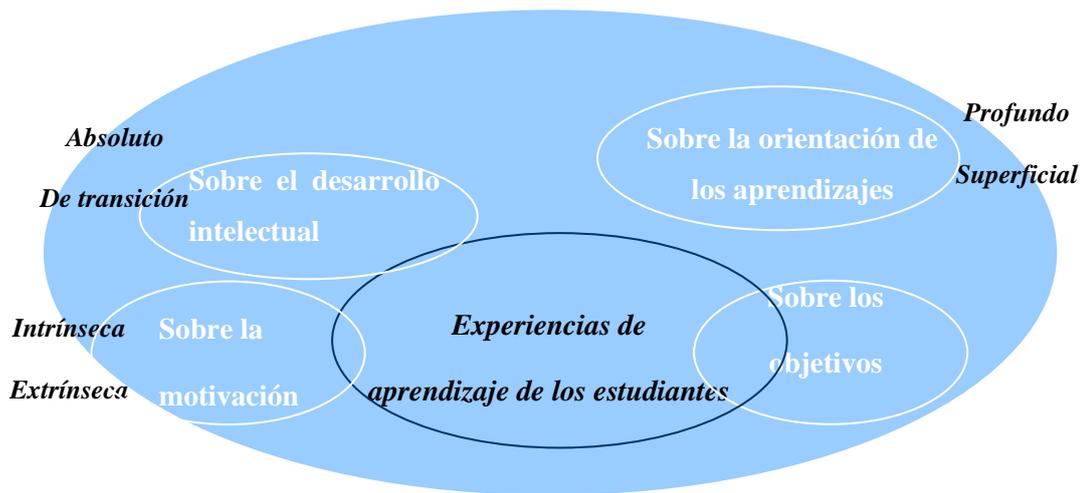
En segundo lugar, Donald alude a las investigaciones sobre la experiencia de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. En este sentido, hace referencia a los enfoques de aprendizaje, aunque ella los denomina orientaciones del aprendizaje de los estudiantes. Entiende el término orientación como una *“combinación de un enfoque de estudio, un estilo de aprendizaje, y una motivación que es relativamente estable a través de diferentes tareas educativas”* (Donald, 2002, p. 5). Como resultado de sus investigaciones, confirma la presencia de dos orientaciones primarias y una tercera orientación distinta de las anteriores. Entre las primarias destaca la orientación profunda o significativa y la orientación superficial o de reproducción. En palabras de la autora *“un alumno con un estilo profundo tiende a relacionar y reinterpretar el conocimiento. Un alumno con un estilo superficial, por el contrario, no trata de buscar el entendimiento y tiende a usar estrategias de estudio superficiales que confían en la memorización y no conduce a aumentar el entendimiento”*(p.7). Y, por último, se refiere a la orientación para el logro o estratégica, que incluye el logro de un deseo de sobresalir y lograr las

mejores calificaciones, pero que puede o no aumentar el entendimiento. En este sentido, entendemos que la orientación del aprendizaje que adquiera el alumnado en una disciplina depende, en parte, de lo que el profesorado exija. De manera que un alumno puede preferir adoptar un enfoque profundo y debido a la sobrecarga de contenidos se vea obligado a optar por un aprendizaje más superficial o estratégico. De ahí que los discentes varíen en sus orientaciones de aprendizaje dependiendo del curso. Como vemos, esta autora atribuye a la orientación del aprendizaje, además del enfoque, otros factores como son el estilo y la motivación, a los que más adelante haremos alusión.

En tercer lugar se refiere a las investigaciones sobre motivación para aprender, vinculadas en mayor o menor medida al pensamiento crítico de los estudiantes y su autorregulación. Donald (2002) diferencia entre dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La primera la define como el deseo de entender o aprender por el hecho de aprender, mientras que la segunda se refiere a un deseo de alcanzar un objetivo externo. Esta autora enfatiza la importancia de la motivación intrínseca en términos de autorregulación y su relación con el enfoque profundo del aprendizaje. Este tipo de motivación permite al estudiante el control activo tanto de sus recursos de aprendizaje, de la motivación y de estrategias de aprendizaje.

Por último, hacemos alusión a las investigaciones sobre los objetivos de aprendizaje del estudiante en las diferentes disciplinas. En este sentido, cabe recordar que las finalidades y los objetivos de la enseñanza de las disciplinas, ha supuesto en los últimos 10 años en España un debate intenso ante posiciones fundamentalmente académicas y vocacionales, es decir, entre las metas vinculadas con el mundo del conocimiento en general y el de las salidas profesionales o vocacionales (competencias). Sin duda, como señala Donald (2002) es un debate abierto que influye en el aprendizaje de los estudiantes, pues ellos relacionan sus objetivos de aprendizaje a los objetivos de sus profesores, desvinculándose así de los enfoques de aprendizaje basados en la orientación y la motivación intrínseca. Cabe destacar, como ya señalaban Cashin y Downey (1995; citado en Donald, 2002) que *“a pesar de la retórica que rodea a la enseñanza de habilidades de orden superior como de pensamiento crítico y resolución de problemas, muchas disciplinas se centran en la adquisición de conocimientos”*.

Como síntesis final de lo que venimos recogiendo sobre el desarrollo intelectual de los estudiantes, presentamos una imagen en la que se relacionan las diferentes experiencias de aprendizaje con la forma de considerar el conocimiento, las orientaciones, la motivación y los objetivos.



Académicos

Vocacionales

Imagen 1: Experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios

3.3.2. Las diferencias disciplinarias

Como se ha mencionado en líneas anteriores, la autora también trata de establecer de qué manera las disciplinas contribuyen al desarrollo intelectual de los estudiantes. Así, atendiendo a la conceptualización que la filosofía ofrece sobre la investigación y la adquisición de conocimientos, propone cuatro formas de categorizar las diferencias disciplinarias.

La primera de ellas agrupa las disciplinas por el tipo de habilidades que promueven: comunicativas, de medida o de enjuiciamiento crítico; la segunda categorización es aquella que las ordena de acuerdo a sus fines, ya sea racional, empírico o pragmático; la tercera clasificación establece la taxonomía de objetivos educativos en el dominio cognitivo en el que distingue tres niveles de conocimiento: hechos y conceptos, modos y maneras de tratar con conocimientos específicos y, por último, los principios generales. Finalmente, la cuarta categoría, se refiere a la concepción del conocimiento y del currículum, haciendo una división entre teoría y práctica e introduciendo: conceptos, estructura lógica, criterios de verificación y métodos para diferenciar entre formas de conocimiento.

Estas cuatro conceptualizaciones del conocimiento e investigación sugieren, según Donald (2002), cuatro niveles de análisis para el estudio de las disciplinas, que identifica en lo que denomina *Marco para entender las diferencias disciplinarias*. Concretamente, este marco se constituye de diversos niveles: un nivel básico constituido por los términos o conceptos usados para describir los fenómenos que constituyen el ámbito de las disciplinas; un segundo nivel formado por la estructura lógica de la disciplina y significados con los que se relacionan y

estructuran los contenidos y los principios que los guían; un tercer nivel referido a los criterios utilizados para determinar la validez del conocimiento; y el cuarto referido a los métodos utilizados para la investigación (Tabla 1).

Tabla 1: Cuatro niveles de análisis de las diferencias disciplinarias.

Marco para entender las diferencias disciplinarias
<u>Concepto:</u> Unidad de pensamiento o elemento de conocimiento que nos permite organizar la experiencia.
<u>Estructura lógica:</u> Organización de los datos o conceptos que muestra las relaciones entre los componentes; un esquema.
<u>Criterios y procedimientos utilizados para determinar la validez:</u> Normas por las que se validen los conocimientos.
<u>Métodos y modos de investigación:</u> Los procesos de pensamiento y operaciones utilizadas para describirlos.

Tal y como se refleja en el cuadro anterior, el primer nivel de análisis viene dado por *la naturaleza de los conceptos dentro de las disciplinas*. Esta autora manifiesta que la unidad básica de análisis de una disciplina es el concepto, entendido como “la unidad de pensamiento o elemento de conocimiento que nos permite organizar la experiencia” (Donald, 2002, p.11). Asimismo, los conceptos pueden tener diferentes formas de representación o niveles de abstracción. Cuando nos referimos a su representación disciplinar o educativa, podemos distinguir tres niveles de presentación por parte de los docentes -enactivo, icónico y simbólico- que suponen para el alumnado dificultades de comprensión. Más concretamente son:

- *Enactivo*; el concepto se presenta como habilidades y procedimientos de acción y los estudiantes pueden manipular activamente.
- *Icónico*, gráfico o basado en imágenes; el concepto es presentado como una imagen y captura la particularidad de los acontecimientos.
- *Simbólico*; el concepto es presentado de forma simbólica.

Por otra parte, la autora trata de conocer también la dificultad de la comprensión de los conceptos atendiendo a su nivel de abstracción. Así, establece los siguientes niveles:

- *Concreto*, concepto basado en un atributo concreto o de percepción.

- *Abstracto*, concepto sin un referente concreto o perceptual.

De acuerdo con resultados de su investigación, los conceptos concretos eran más fáciles de comprender que los conceptos abstractos, por ello, éstos últimos “podrían requerir un tiempo mayor de representación y explicación” (Donald, 2002, p.15). Además, se estableció que los cursos de ciencias tienden a tener un promedio de conceptos mayor que los cursos de humanidades, donde ese promedio es menor.

El segundo nivel está referido a la *Estructura lógica en las diferentes disciplinas*. Para la autora, este nivel de análisis-marco para entender la diferencia entre disciplinas, es entendido como la organización de los datos o conceptos que muestra las relaciones entre los componentes. Más concretamente es denominado *schema* (esquema), en el cual se organiza una estructura de datos, conceptos y relaciones entre ellos. Los investigadores distinguen entre esquemas fuertes y esquemas débiles, entendiendo los primeros como aquellos que se basan en una teoría científica con unos principios generales, y los segundos como aquellos que poseen conceptos difusos, categorías que pueden ser superpuestas y relaciones que pueden ser arbitrarias.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación de Donald (2002), entendemos que existen diferencias entre las relaciones de conceptos en las diferentes disciplinas (Imagen 2). Así, se muestra que en Ciencias esas relaciones son jerárquicas, con ramas que engloban los conceptos de más a menos importantes y con más vínculos entre ellos. Sin embargo, en Ciencias Sociales, las relaciones se establecen en torno a un concepto común, al cual se vinculan redes o grupos de conceptos. Y en Humanidades, los conceptos tienden a valerse por sí mismos.



Imagen 2: Relaciones entre los conceptos de una disciplina en los diferentes campos de conocimiento.

Como consecuencia del estudio realizado, la autora elaboró una taxonomía de relaciones entre conceptos, en la cual se explica la denominación así como las características del tipo de relación que se enfatiza. En la categorización se identifican dos grandes condiciones en la relación, que son la similitud y la dependencia. Entre las relaciones de similitud se diferencia la relación

asociativa (los conceptos son contiguos o descriptivos), la relación funcional (los conceptos tienen un resultado o propósito similar) y la relación estructural (los conceptos tienen una relación taxonómica o jerárquica, como subgrupo, inclusión, tipo de, o parte de). Y en cuanto a las relaciones de dependencia se distingue entre relaciones de procedimiento (los conceptos están ordenados o secuenciados como pasos, progresión o requisitos previos), relaciones lógicas (los conceptos tienen un orden lógico o condicional) y relaciones causales (los conceptos tienen una explícita relación de causa y efecto). Esta autora afirma que el tipo de relaciones que se den entre los conceptos nos permitirá intuir que procesos o estrategias se requieren para comprender el material del curso.

El tercer nivel de análisis hace referencia a *los criterios usados para determinar la validez*. Cualquier conocimiento general debe incluir unos criterios de validez, que en este caso son identificados por la autora como: coherencia, consistencia y exactitud. La coherencia supone la conexión, relación o unión de unas cosas con otras; la consistencia hace referencia a la relación con la realidad externa o la fiabilidad a lo largo del tiempo o las personas; y la precisión a la exactitud y concisión.

Por último, el cuarto nivel de análisis viene definido por los *métodos y modos de investigación de las diferentes disciplinas*. La autora determina qué procesos o métodos de investigación son importantes en cada disciplina. Para ello, describe cinco métodos que presentamos seguidamente:

- *Hermenéutica*: Interpretación y construcción del significado textual a través de una dialéctica entre la comprensión y explicación.
- *Pensamiento crítico*: Un enfoque razonado en el que se examinan las hipótesis y se busca pruebas.
- *La resolución de problemas*: Supone los pasos para la formulación de un problema, el cálculo y la verificación de la lógica utilizada.
- *Método científico*: Métodos objetivos, la replicabilidad de los resultados, el escepticismo.
- *Especialidad*: representación bien desarrollada del conocimiento y de los esquemas de acción.

Para terminar, cabe destacar la importancia de los trabajos de Donald (2002) en relación a la contribución de las disciplinas al desarrollo intelectual de los estudiantes. Por ello, se ha tratado de ofrecer un marco general que trate de explicar la singularidad de las disciplinas, concretamente la relación entre sus conceptos, la estructura lógica, los criterios de validación y los métodos de investigación.

3.4. Algunas conclusiones

Debemos considerar que, desde mediados de los años 60, se vienen produciendo arduos intentos por definir y comprender la naturaleza de las disciplinas, cómo han evolucionado con el tiempo, y lo que se conoce acerca de sus similitudes y diferencias. Se trata de una preocupación que ha llevado a investigadores a profundizar en la consideración de las disciplinas universitarias. Así, encontramos sólidas aportaciones que ponen de manifiesto la especialización creciente de las disciplinas, hasta el punto entender que "el estado actual de especialización avanzada es tal que una persona no puede dominar más de un puñado de campos, incluso en una sola disciplina, y menos aún hacer un trabajo realmente significativo en más de dos o tres disciplinas" (Damrosch, 1995, p 15; citado en Kreber, 2009). En esta línea, Becher (1989, citado en Kreber, 2009) acuña el término "tribus académicas" para hacer referencia a las comunidades disciplinarias creadas como subculturas cada vez más especializadas de conocimiento y modos de investigación. Consecuentemente, se han ido produciendo intensos debates acerca de la naturaleza de las disciplinas y la interdisciplinareidad¹⁰, y las consecuencias que implican para la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario.

Así, los trabajos de Janet Gail Donald (2002) tratan de clarificar, a partir de sus investigaciones, la naturaleza de las disciplinas así como sus semejanzas, sus diferencias y su contribución al desarrollo intelectual de los estudiantes.

Nuestra intención ha sido revelar cuáles son, según la investigación abordada por Donald (2002), aquellos factores que, por una parte, aluden al aprendizaje que desarrolla el alumnado en su formación universitaria y, por otra parte, hacen referencia a la individualidad de las disciplinas universitarias. Nuestra finalidad es que estas ideas nos sirvan como referente teórico en investigaciones venideras de nuestro grupo que, podemos concretar, tienen la intención de abordar el aprendizaje de los estudiantes en la licenciatura de Pedagogía. Para ello, entendemos que dada la naturaleza de la disciplina en la que asentamos nuestra investigación, ésta contribuirá a que el aprendizaje del alumnado se construya de una manera u otra, tomando en consideración que, una de las conclusiones más reveladoras de los estudios de Donald nos indica que los estudiantes de un programa de estudios concreto experimentan una educación totalmente diferente a los estudiantes de otro (Donald, 2009, citado en Kreber, 2009).

3.5. Referencias bibliográficas

Donald, Janet Gail (1993). Professors' and students' conceptualizations of the learning task in physics courses. *Journal of Research on Science Teaching*, 30, 905–918.

¹⁰ Una muestra de ello la tenemos en la obra de Kreber (2009) acerca de la universidad y sus disciplinas, que ofrece diversas aportaciones y reflexiones acerca de los problemas de las disciplinas y la interdisciplinareidad.

Donald, Janet Gail (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Donald, Janet Gail (2003a). Pédagogie universitaire: Principes et conditions, in *L'engagement en pédagogie universitaire : quatre parcours, quatre visions de la « professionnalisation » de l'enseignement*, Au 20e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Sherbrooke QC.

Donald, Janet Gail (2003b). *Learning for an unknown future: complexity, uncertainty, challenge*. Opening plenary address to the annual conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Christchurch NZ.

Donald, Janet Gail (2009). The Commons: Disciplinary and Interdisciplinary Encounters. In Caroline Kreber (ed.), *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries* (pp.35-49). New York: Routledge.

Kreber, Caroline (2009). *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*. New York: Routledge.

4.2.3.

Título:

4. La propuesta de Marzano-Kendall sobre las tareas cognitivas: su utilidad en la investigación sobre los resultados de los aprendizajes en pedagogía

Autor/a (es/as):

Valcárcel, Nicolás Martínez [Universidad de Murcia, España]

(nicolas@um.es)

Resumo:

Problemática

La transformación de los contenidos o informaciones en conocimiento -un conocimiento comprendido y con capacidad de ser utilizado en diversas situaciones o contextos-, ha preocupado desde el primer momento a los investigadores y ha generado un abundante número de taxonomías ampliamente conocidas. En general todas ellas tratan del mundo cognitivo, pero también del afectivo y social; igualmente todas ellas intentan señalar una escala de progresión de esas transformaciones (Bloom, D'Hainaut, Doyle, Pozo, Krathwhol, Seely, Biggs, Marzano, etc.). Todas estas aportaciones han constituido los referentes utilizados para las evaluaciones de los aprendizajes y, de una manera explícita -aunque frecuentemente implícita- se han basado en la de Bloom con un mayor o menor grado interpretación. El trabajo de Marzano (2007), no muy conocido en nuestro contexto, presenta una

aportación valiosa al respecto que, recogiendo la amplia tradición anterior, pretende ofrecer un marco explicativo de estos procesos de transformación organizados en torno a cuatro sistemas: conocimiento, cognición, metacognición y conciencia del ser. Sin duda supone una revisión crítica de la herencia anterior y, por lo tanto, un paso en la dirección de búsqueda de soluciones en este caso desde un planteamiento de los procesos de la memoria. Voy a presentar en esta comunicación el segundo de sus sistemas, el cognitivo, y una interpretación del mismo a la luz de las experiencias que estamos llevando a cabo.

Metodología

Estudio del contenido a través de una bibliografía relevante seleccionada para este objetivo.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio

El valor referencial que tiene la clarificación de los procesos de transformación del contenido, unido sin duda a la comunicación sobre los contenidos, son un tema acreditado y oportuno para la reflexión de este simposio.

Esta comunicación trata, dentro de las investigaciones centradas en la evaluación de los aprendizajes universitarios, del problema que se tiene a la hora de buscar “referentes” que orienten y justifiquen los resultados alcanzados por los discentes a nivel cognitivo. Igualmente forma parte de la producción del grupo de investigación GEVAP que, en este ámbito del conocimiento, presenta ya resultados de trabajos empíricos y marcos conceptuales de explicación de su labor investigadora.

La transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por parte del alumnado, en informaciones contenidos o, en suma, en experiencias útiles y estables en su formación -capaces de ser referentes en su quehacer cuando actúan en diferentes y complejos contextos profesionales y personales-, ha preocupado desde el primer momento a todo los implicados en la enseñanza -también a los investigadores- y ha generado múltiples taxonomías, métodos, estrategias e instrumentos para acercarse a ese conocimiento. Mas concretamente, referidas a las operaciones cognitivas -también afectivas y sociales- el interés por clarificar el campo, ha supuesto el esfuerzo de los intelectuales dedicados a ello proporcionando taxonomías jerarquizadas que intentan caracterizar este campo de estudio, entre ellas se pueden destacar las llevadas a cabo por Bloom, D’Hainaut, Pozo, Krathwhol, Marzano, etc.). Todas estas aportaciones han constituido los referentes utilizados tanto para los procesos de enseñanza, como para las evaluaciones de los aprendizajes, bien se trate directamente de las calificaciones del alumnado, como de los trabajos de investigación y, de una manera explícita -aunque frecuentemente implícita-, estas aportaciones se han basado en la propuesta de Bloom con un mayor o menor grado interpretación. En esta comunicación voy a centrarme solamente en la

interpretación personal que hago de una parte de la propuesta realizada por Marzano-Kendall (2007) aplicada a algunos de los resultados alcanzados en nuestras investigaciones.¹¹

4.1. La propuesta de Marzano-Kendall

Tal y como indicaba, el interés básico de este trabajo es la búsqueda de una base de referencia que nos sirva de marco interpretativo, tanto para la investigación como para la práctica, de este ámbito problemático como son las tareas cognitivas que llevan a cabo los alumnos. Igualmente el foco de nuestra atención está situado en los niveles de enseñanza superior donde las disciplinas ocupan un papel importante en los procesos de enseñanza aprendizaje¹² y aún más concretamente en los estudios de la licenciatura de Pedagogía. En esa dirección, sin ánimo de excluir cualquier otra propuesta, los trabajos de Marzano-Kendall iniciados en los años noventa presentan una oferta sugestiva que voy a comentar e interpretar. En primer lugar, cabe señalar que para ampliar en profundidad la propuesta de estos autores puede consultarse la información disponible en la página Web de Robert Marzano¹³, la muy interesante entrevista en la que el investigador explica el sentido de su propuesta¹⁴ o el trabajo realizado por Gallardo (2009)¹⁵, como lecturas más significativas. Así pues, en el sentido que constituye el objeto de este trabajo, expondré en primer lugar cómo, según el autor, se estructura su modelo, explicando brevemente su funcionamiento, y me centraré en el apartado denominado “Sistema de cognición” deteniéndome en la fundamentación y en la aplicación de su propuesta a las investigaciones en curso sobre los resultados de aprendizaje de las disciplinas que constituyen la titulación de Pedagogía en la promoción 2002-2005 ya citado.

4.2. El modelo que propone Marzano y Kendall

El modelo que propone Marzano y Kendall (imagen 1), describe cómo los discentes se implican en las tareas de aprendizaje, la información (contenido) y los procesos que se ponen en juego en torno a cuatro componentes: autosistema, sistema metacognitivo, sistema cognitivo y contenidos. De acuerdo con este modelo, cuando se presenta una nueva tarea al alumnado, el autosistema (la motivación, la conciencia de sí mismo), toma la decisión de actuar o no (incluso

11 Son distintos los trabajos que se han realizado en torno a los instrumentos de evaluación en la titulación de Pedagogía de la Universidad de Murcia, promoción 2002-2007. Partiendo de la Tesis de Licenciatura realizada por M^a Luisa García (2009) dirigida por Nicolás Martínez y Mónica Porto. Toda la producción científica realizada se cita en la bibliografía en los autores implicados en el trabajo.

12 Sin duda la relación disciplinar-interdisciplinar es una de las claves de la enseñanza en general y de la universitaria en particular, sirva como ejemplo el debate recogido por Kreber (2009) *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*.

13 <http://www.marzanoresearch.com/site/>.

14 <http://www.encyclopedia.com/video/Y5R2puQK5fI-robert-marzano-designing-assessing-educational.aspx>

15 <http://www.eduteka.org/gestorp/recursos/docs/7886-2011-10-12-7566.pdf>

la sinceridad y convencimiento de lo que se decide), inmediatamente el sistema metacognitivo (de acuerdo con la decisión anterior), selecciona las tareas y objetivos que son precisos para ello y, a continuación, el sistema cognitivo implementa esas decisiones y acciones sobre la realidad (contenido) a trabajar. Es cierto que en la propuesta de estos dos autores se contempla el proceso en el sentido de lo “individual”, pero creo que esa apreciación es totalmente compatible con otras situaciones grupales o sociales o bien, en estos momentos de revisión profunda de los aprendizajes y las relaciones con la neurociencia y la psiquiatría¹⁶, con todas las consideraciones que es necesario y preciso tener presentes y que, por el alcance de esta comunicación, señalo pero dejo fuera de estudio.

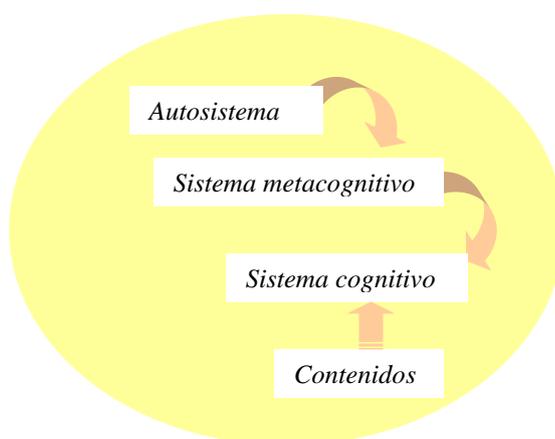


Imagen 1. Modelo de Marzano y Kendall

De acuerdo con el modelo, si un alumno juzga que la nueva tarea es de poca relevancia, difícil de llevar a cabo, que choca con su forma de trabajar, con su constancia en el trabajo, con las opiniones del grupo social con el que se relaciona, o con otras tareas que en ese momento juzga más importantes (por ejemplo), la implicación en la nueva tarea es inexistente, baja en esfuerzo, o totalmente negativa porque es juzgada como limitadora de otras que se estima, por las razones que sean, más apetecibles de hacer en ese momento, pasando, en la mejor de las circunstancias, a hacerla de una manera superficial, rápida y nada reflexiva. Sin embargo, si es juzgada adecuada, el sistema metacognitivo se implica y dirige el juego de objetivos y metas relativos a la nueva tarea y a la elección de las estrategias, tiempo y dedicación necesaria para llevarla a cabo. Estas decisiones no son lineales y sí recurrentes o cíclicas, pues el sistema metacognitivo y el de autosistema están en continua interacción evaluativa para seguir implicados o retirarse y negar el esfuerzo, tiempo y dedicación necesarias para dominar la nueva tarea.

¹⁶ Tal y como señalan en sus trabajos Damasio (2010) o Ansermet y Magistretti (2006).

Por nuestra parte, una breve síntesis ejemplificada la presentamos en otro lugar, Martínez et al (2012, pp. 10-11)¹⁷ cuando explicábamos que: “esta taxonomía se estructura en torno a cuatro apartados. El primero de ellos es el sistema de “Conciencia del ser”, también denominado autoestima. Este se relaciona con la motivación y las finalidades que cada alumno tiene en relación con sus estudios y supone un filtro de decisiones acerca de su comportamiento. Responde, principalmente, a preguntas tales como “¿merece la pena este esfuerzo intelectual y de tiempo que me lleva a estar estudiando en vez de salir con mis amistades?” Por su parte, el sistema de “Meta-cognición” se manifiesta en la clarificación de las metas y el modo y la calidad con los que son alcanzadas controlando los procesos de pensamiento necesarios para hacerlo (“¿qué tengo que hacer en esta materia: memorizarla, comprenderla, saber aplicarla, etc.?”) En tercer lugar el sistema “Cognitivo” procesa toda la información necesaria que es utilizada en cada situación. Por último las distintas áreas de conocimiento tratan del contenido y los niveles de dificultad con los que se va a abordar su adquisición. La imagen 2 presenta una visión general de la aportación de Marzan-Kendall (2007) que nos permite comprender mejor el proceso de evaluación de cualquier materia. Así, a modo de ejemplo, así podríamos decir que un alumno está trabajando conceptos de la materia de Química (contenido), los está utilizando en un contexto diferente al aprendido (sistema de cognición), sabe perfectamente qué proceso de pensamiento tiene que realizar con esos contenidos (sistema de metacognición) y tiene una actitud positiva hacia su aprendizaje (sistema de conciencia del ser).”

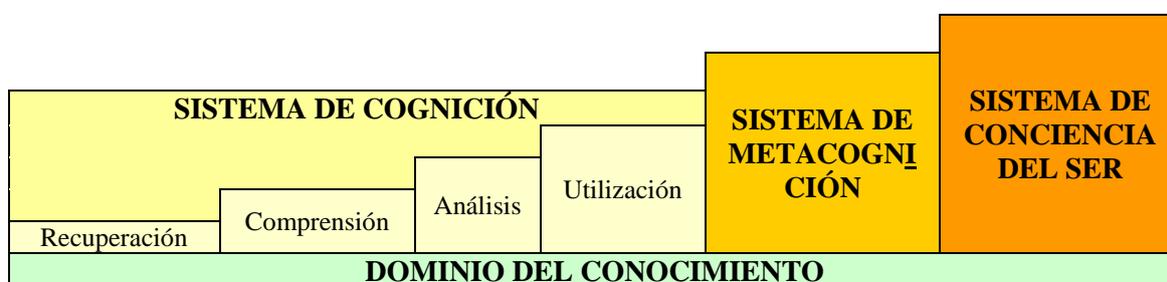


Imagen 2. Sistemas de Marzano y Kendall.

4.3. El desarrollo del modelo de Marzano-Kendall

Continuando con esta comunicación, la concreción del modelo -brevemente desarrollado anteriormente- la fundamentan en la revisión realizada por diversos autores entre los que destacan a Anderson, Krathwohl, et al (2001) o la propia realizada por el equipo de estos autores, en más de una década, de la propuesta de Bloom (1956). Cómo señalan Marzano y Kendall, la determinación de tres sistemas y el papel del contenido, así como la interacción entre ellos y el estudio vinculado con la dificultad de las tareas y la familiaridad de los

¹⁷ <http://www.rieoei.org/deloslectores/4320Martinez.pdf>

implicados con ellas, son la base de la nueva taxonomía que proponen y brevemente he dado a conocer. Igualmente, los autores señalan algunas modificaciones del modelo que son altamente significativas referidas al papel de los contenidos y al de la memoria, de los que brevemente haré mención más adelante.

4.3.1. El contenido de la enseñanza

Los debates sobre el alcance y la importancia del contenido han constituido y constituyen un marco de opiniones constantes con posturas, normalmente, enfrentadas. Por su parte, Marzano y Kendall (2007, pp.22-23) señalan claramente la importancia del contenido y su influencia en los procesos de aprendizaje señalando cómo, sin un dominio del mismo, las otras tareas tendrán serías dificultades para desarrollarse *“Without the necessary knowledge, a student can be highly motivated to engage in the task (self-system thinking), set specific goals relative to the task (metacognitive thinking), and even bring to bear a series of keen, analytic skills (cognitive thinking). However, unless the student possesses the requisite knowledge for the task, the effects of these mental processes will be minimal”*.

Así pues -partiendo de una posición de necesidad de ese “qué (contenido)” en su modelo- realizan una tipificación de los mismos, independiente de las disciplinas que sean, con la finalidad de ofrecer un marco de referencia general. Más concretamente señalan tres categorías generales: Información, procesos mentales y psicomotores *“Knowledge can be organized into three general categories: information, mental procedures, and psychomotor procedures”*(p. 23). No voy a entrar en el análisis de su trabajo, ya que no es el objetivo de esta comunicación, aunque si cabe relacionar esta propuesta con la realizada por Donald (Learning to think. Disciplinari perspectivas, 2002, objeto de otra comunicación de este autosimposio) y por el Centro para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la Universidad de Edinburgo (The University and its Disciplines, 2009) y posteriores encuentros buscando la “Fronteras entre el conocimiento disciplinar e interdisciplinar” y los problemas que ello lleva consigo en la Universidad. Cabe señalar la relación entre las disciplinas y las experiencias de los aprendizajes, cuando señala Donald las relaciones existentes con: el desarrollo intelectual, la orientación de los aprendizajes, la motivación y los objetivos. Una exposición más detallada la podemos encontrar en la comunicación presentada por Ana Torres Soto y Marília Favinha.

4.3.2. El sistema de cognición y los referentes conceptuales

Centrándonos en lo que constituye el objeto principal de esta comunicación el “*sistema de cognición*”, el mismo Marzano-Kendall (2007) señala en la página 35 y siguientes el papel de la

memoria¹⁸, estableciendo una relación con su propuesta y, por lo tanto, con algunas de las dimensiones que la caracterizan aunque, como los autores manifiestan, el trabajo de Bloom, sus seguidores y críticos, está fundamentando la propuesta realizada. Esta vinculación con la memoria, supone, en mi opinión, un avance significativo, pero queda muy matizada y prácticamente sin referencias en el desarrollo posterior. Así pues, que los autores al inicio del capítulo tres le dediquen un espacio a explicar su funcionamiento de la memoria (sensorial, de trabajo y a largo plazo) tiene un alcance más significativo que el de una mera referencia, pues están justificando, estimo yo, todo lo vinculado con el aprendizaje. Tal y como indiqué anteriormente -imagen 2- el sistema de cognición lo constituyen 4 niveles (recuperación, comprensión, análisis y utilización), que desarrollo en los párrafos siguientes y que fundamentaron, cognitivamente, los resultados que obtuvimos -en la investigación citada- de los aprendizajes de los alumnos referidos a los exámenes orales, escritos, test y trabajos. De esta manera, el objetivo que esta taxonomía tiene para el grupo, es la de facilitar el referente que nos permita interpretar los aprendizajes alcanzados por los alumnos y que Marzano y Kendall los denominan como *de recuperación, comprensión, análisis y utilización*. En los apartados siguientes los definiré, acotaré y ejemplificaré.

4.3.2.1. Recuperación de la información

Este primer nivel está vinculado a los procesos relacionados con la *recuperación de la información* (desde planteamientos de reconocimiento o de recuerdo, que tienen mucho que ver con la forma y manera que esta información se almacenó y los procesos con ella asociados). Marzano y Kendall (2007, p. 37) los refiere al nivel 1 (dentro del “sistema cognitivo”) al que denomina “**retrieval**” explícitamente declara que “*we can describe retrieval as the activation and transfer of knowledge from permanente memory, to working memory, where is might be consciously processed*”.¹⁹ Sin duda la relación con la memoria y su funcionamiento tiene un claro referente tanto en su definición como en su intencionalidad.

Este nivel cognitivo nos permite referenciar, en general, todos los resultados que obtuvimos en nuestra investigación²⁰ relacionados con los “exámenes escritos y orales (incluidos los test)”. También aquellas tareas del profesor en el aula (que incluía el docente en las calificaciones) cuando preguntaba a los alumnos sobre los contenidos. En general están relacionados con la

¹⁸ Una visión resumida del procesamiento de información de la memoria lo podemos encontrar en Anita E. Woolfolk (2010) Psicología Educativa, páginas 236-243.

¹⁹ Podemos describir la recuperación como “la activación y la transferencia de conocimiento a partir de la memoria permanente, a la memoria de trabajo, donde se puede ser conscientemente procesado”

²⁰ Como podrá verse un poco más adelante, se les pidió a los alumnos que recordasen los instrumentos de evaluación que sus profesores habían utilizado en todas las asignaturas de la licenciatura. Igualmente se les solicitó que clarificasen la intencionalidad de esos instrumentos y pusiesen ejemplos de cada uno de ellos. Estas tres informaciones nos han permitido comprender enunciados muy difusos que sin esa interpretación sería muy problemático interpretar el alcance y significado de los mismos.

evaluación final o sumativa, sin embargo, como veremos en la información concreta que se obtuvo²¹, muestran -en la intencionalidad de la respuesta manifestada por los discentes- las características cognitivas de cómo han de ser trabajados por lo que, de acuerdo con Marzano y Kendall, tendremos que referirlos también a los niveles de análisis y utilización (que más adelante serán interpretados). Algunas de estas informaciones son meramente memorísticas (declaraciones a-b-c-d-e), otras las podríamos referenciar con el nivel de análisis (declaraciones f-g) y otras con la utilización del conocimiento (declaraciones h-i):

- a) Pregunta de examen escrito: *Describe la jerarquía de un centro escolar*. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *El examen consistía en responder a una serie de cuestiones cortas de tipo memorístico;*
- b) Pregunta de examen escrito: *¿Qué es la escuela nueva?* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Examen escrito de 5 preguntas largas, para responder de forma memorística;*
- c) Pregunta de examen escrito: *¿Cómo abordarías un problema relacionado con la agresión de un alumno a un profesor?* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *se enuncian varias cuestiones Teórico-prácticas que presentan la posibilidad de ser contestadas aplicando conocimiento puramente teóricos;*
- d) Pregunta de examen tipo test: *La evaluación de centros es: a) un proceso cuya finalidad es la mejora b) control sistemático c) un trabajo d) un examen*. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Por este tipo de test en Exanet nos referimos a exámenes que están colgado en la Web de la universidad en el apartado de Suma y han sido de cuatro opciones, no tiene penalización;*
- e) Pregunta de examen oral: *Ventajas e inconvenientes de las Nuevas Tecnologías*. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *La elección de los temas es al azar, mediante la extracción por parte de los alumnos de unas bolas que correspondían a unas preguntas previamente proporcionadas por parte del docente;*
- f) Pregunta de examen escrito: *¿Qué entiendes por antropología de la educación?* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *El examen consistía en responder a una cuestión de forma reflexiva con el apoyo de todos los apuntes recopilados a lo largo de todo el curso;*

²¹ Puede consultarse la Tesis de Licenciatura anteriormente citada o las aportaciones y artículos recogidos en la bibliografía de Martínez, García y Porto.

- g) Pregunta de examen escrito: *Pensando en tu profesor de historia ¿Qué metodología llevaba a cabo?* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Examen escrito con cinco preguntas de reflexión y relación de los contenidos de diversos temas;*
- h) Pregunta de examen escrito: *Aplicar los costes fijos, totales, variables,...con sus formulas.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Resolver una serie de ejercicios prácticos que anteriormente habíamos hecho en clase. Debíamos aplicar todo lo realizado en prácticas de dichas asignaturas;*
- i) Pregunta de examen escrito: *Calcula la moda, la media y mediana de las siguientes puntuaciones directas.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Examen escrito de resolver casos prácticos de aplicación;*

4.3.2.2. La comprensión y la memoria a largo plazo

El segundo nivel, que denomina de “**Comprehension**” lo define como “The process of comprehension within the cognitive system is responsible for translating knowledge into a form appropriate for storage in permanent memory. That is, data that are deposited in working memory via sensory memory are not stored in permanent memory exactly as experienced” Nuevamente se está refiriendo a cómo la información, compleja y amplia, es elaborada en unidades de significado más reducidas y simples -en la memoria de trabajo- con la finalidad de que pueda ser transferida (mediante la simbolización o la integración) a la memoria a largo plazo.

Podemos, en gran medida, identificar este nivel con algunos de los trabajos realizados por los alumnos en los que se les pedía que esquematizaran, o redujesen a mapas conceptuales, las informaciones más amplias contenidas en textos. También pueden identificarse las acciones de aula que tienen por objeto el subrayado de ideas importantes o la explicación de contenidos para la comprensión de los discentes. Algunos de esos materiales son los siguientes:

- a) Material de trabajo presentado: *Nos referimos a la realización de un mapa conceptual donde se desarrollan diferentes preguntas.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *De cada tema teníamos unos textos básicos, de estos tenemos que contestar a una serie de preguntas, en forma de mapa conceptual con la ayuda del Cmaptools;*
- b) Material de trabajo presentado: *mapa de evaluación interna a partir de la lectura de 3 textos básicos.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Trabajos en los que hemos tenido que elaborar un mapa conceptual a partir de mucha información proporcionada por numerosos textos;*

- c) Material de trabajo presentado: *Leer uno o dos libros sobre una lista que nos proporcionaba el profesor relacionados con la asignatura y realizar un resumen y comentario sobre los mismos*. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Realización de un resumen de los aspectos mas importantes de los que trata el libro*.

Si ambas tareas, de *reconocimiento y de comprensión*, tal y como el autor las clarifica, las entendemos a la luz de los procesos funcionamiento de la memoria, podemos razonablemente pensar que (sin olvidar los trabajos referenciales vinculados con Blomm y sus seguidores), la propuesta de Marzano dan un paso más allá y pueden interpretarse desde otra perspectiva.

Así pues, en el sentido del párrafo anterior, las actividades relacionadas con los procesos de enseñanza, de aprendizaje o de evaluación pueden, en gran medida, ser referenciados desde esta aportación pues se tratarían (tanto en el aula, como en los procesos de evaluación) del conocimiento de lo que se encuentra en la memoria a largo plazo o de la preparación y comprensión de lo que se está trabajando con la finalidad de que pueda formar parte, si así se estima pertinente, de la memoria a largo plazo, situándose en ambos casos, en la memoria de trabajo (Imagen 3). Evidentemente muchas de las actividades generadas en el aula tienen ese reconocimiento unas veces de carácter necesario para que se pueda comprender lo que se está haciendo, otras para comprobar aquello que se ha trabajado.

De acuerdo pues con mi interpretación, el modelo que propone Marzano-Kendall, articulado en cuatro niveles, los dos primeros a los que denomina: *sistema interno y metacognición* gestionan todo el proceso y, en gran medida indica la calidad del mismo. Por otra parte en el nivel de cognición. Como hemos visto, distingue lo que denomina recuperación y comprensión (ya trabajados) y el análisis y utilización que vamos a interpretar. Si entendemos los dos primeros, tal y como de alguna manera el autor los refiere, vinculados con el *conocimiento* en cuanto *se almacena, se comprende o se recupera*, los otros dos estarían más vinculados con *la producción del conocimiento*, bien sea desde la *perspectiva especulativa o la de su utilización* y, por lo tanto, de una naturaleza diferente a los otros dos ya mencionados.

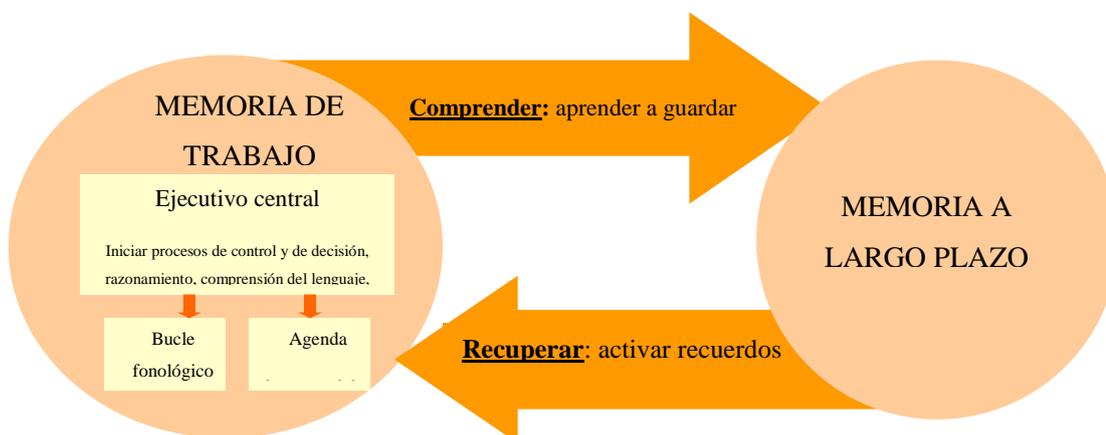


Imagen 3. Relaciones entre capacidades cognitivas y memoria.

4.3.2.3. El análisis o la creación de nuevo conocimiento

El tercer nivel lo denomina Marzano-Kendall (2007, 44) “**análisis**”. Este término debe ser considerado con prudencia pues en su explicación es definido como “*Analysis in the New Taxonomy involves the reasoned extension of knowledge. As a function of applying the analysis processes, and individual elaborates on the knowledge as comprehended. These elaborations extend far beyond the localized inferences made when knowledge is initially deposited in working memory in its microstructure format. Analysis also goes beyond the identification of essential versus nonessential characteristics that are a function of the process of comprehension. Analysis within the new taxonomy involves the generation of new information not already possessed by the individual.*” Mas concretamente habla de una ampliación de lo que se sabe, es decir, estamos ante una situación en la que se “construye” algo más de lo que se conoce como saber oficial o personal, distinguiendo entre asociación, clasificación, análisis de error, generalización y especificación. Sin ninguna duda, esta actividad cognitiva, clarifica que es algo más que identificar y conocer lo que son las características esenciales y no esenciales vinculadas con los procesos de comprensión del contenido para, claramente, exponer que el análisis “**implica la generación de una nueva información que no es poseída por el individuo**”. Es decir estamos produciendo un conocimiento “nuevo” bien desde niveles muy simples y poco más que revisiones, hasta niveles complejos como el pensamiento reflexivo crítico o creativo. En este sentido, tal vez el término de “análisis” no sea el más adecuado para esta interpretación (por las connotaciones que posee) y sí el de “crear”.

Si entendemos pues que este nivel trata de todos aquellos instrumentos que el profesor utiliza en la evaluación que tengan que ver con el análisis (crear), su consideración se constituye en un buen referente para comprender y referenciar *los trabajos* que, en todas las asignaturas, realizan los alumnos. Por otra parte son informaciones que se obtienen normalmente a lo largo del proceso de enseñanza y, por lo tanto, podrían estar vinculados con evaluación formativa²². Igualmente, hay que señalar que la heterogeneidad que presentan los trabajos no nos puede llevar a estudiarlos en categorías excluyentes y sí como referenciales en las que hay un núcleo que caracteriza al contenido que define la categoría. De acuerdo pues con el concepto y las características de este nivel cognitivo propuesto por Marzano y Kendall, podrían ayudar a referenciar los trabajos de *revisión y reflexión* que sintetizo en la imagen 4 y defino, desarrollo y ejemplifico a continuación.

²² Cabe, sin duda establecer puentes con lo que en la comunicación sobre la “Evaluación auténtica establece Vallejo.



Imagen 4. Relaciones entre Trabajos y nivel cognitivo de análisis.

Los trabajos de revisión son aquellos que se concretan en un material escrito a partir de una lectura comprensiva de: textos, libros, charlas, temas etc., cuya finalidad es la de profundizar y conocer más acerca de un contenido, realizando un conocimiento fundamentalmente declarativo. Entre ellos tipificamos la realización de memorias (declaraciones a-b-c), elaboración de mapas conceptuales (declaración d) y resúmenes, recensiones y comentarios de textos (declaraciones e-f-g). Ejemplos de estas declaraciones son las siguientes:

- a) Memoria de prácticas de asignatura: La profesora nos dio al comienzo de la asignatura un guión para que nos ayudara a la hora de desarrollarlo. De cada tema, nos puso una serie de preguntas a las que teníamos que ir contestando con todo el material que habíamos visto: apuntes, videos, textos ... Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Con esto nos referimos a la redacción de los aspectos mas importantes, a nuestro criterio, de lo comentado y realizado en clase. De cada tema visto se extrae lo más importante y se hace un resumen, posteriormente se comenta y da una valoración;
- b) Memoria de prácticas de asignatura: El portafolio que se hizo, debía incluir tanto las prácticas como resumen de la asignatura, así como reflexiones de videos. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Mediante esta activad cada alumno recogía su trabajo realizado a lo largo de la asignatura para después entregárselo al profesor. El profesor pretendía tener recogido el material individual de cada uno para después evaluarnos exactamente de lo que habíamos escrito;
- c) Memoria del Prácticum: Prácticum I la memoria consistía en realizar un informe sobre las charlas que nos impartían en el salón de actos de la facultad, y las actividades que estas nos planteaban ya sea antes de las ponencias o posteriormente a ellas. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Es diferente según el prácticum. Prácticum I: la memoria consistía en realizar un informe sobre las charlas que nos impartían cada institución invitada y las actividades que estas nos planteaban ya sea antes de las ponencias o posteriormente;

- d) Trabajos de elaboración de mapas conceptuales: mapa de evaluación interna a partir de la lectura de 3 textos básicos. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Trabajos en los que hemos tenido que elaborar un mapa conceptual a partir de mucha información proporcionada por numerosos textos;
- e) Trabajos de resúmenes de textos: Lectura y resumen de "la libertad humana y sus consecuencias". Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Individualmente tuvimos que leer unos libros y hacer un resumen de cada uno de ellos;
- f) Trabajos de recensión de textos: Pedagogía familiar. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: El tutor da el título de uno o de varios libros y se escoge uno, cuando se ha leído de una manera comprensiva, conforme a unos criterios como: contenido, si es lectura densa, ligera, conciso, tipo de tema, tipo de letra, tecnicismo, etc. conforme al contenido y a una opinión personal se elaboraba el trabajo;
- g) Trabajos de comentarios de textos: El libro se llamaba miedo a la libertad. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: En este caso se nos pedía la lectura comprensiva de un libro, sobre el que debíamos realizar una síntesis y un comentario personal sobre el tema que en el libro se trataba y sobre el propio libro;

Los trabajos de reflexión son aquellos que llevan incorporados la revisión y comprensión de materiales con la finalidad de realizar inferencias, interpretaciones, deducciones y juicios. El conocimiento que se desarrolla tiene fundamentalmente un sentido interpretativo. Considero dentro de esta categoría aquellos que tratan de profundización, valoración personal y crítica. Ejemplos de estos son las declaraciones h-i-j:

- h) Trabajos de profundización: Maltrato infantil. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Profundización, indagación en un tema concreto, relacionado con el temario, pero dando una visión mas amplia y detallada e incluyendo en caso posible aspectos innovadores;
- i) Trabajos de crítica y valoración personal: Michael Fullan. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Tras la lectura del libro se intenta sintetizar la información, se transcribe y en ocasiones se añade valoración, o crítica personal;
- j) Trabajos de crítica y valoración personal: Valoración y crítica sobre el libro de comunicación. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Realizar una crítica personal y valoración sobre algún libro designado en concreto;

4.3.2.4. La utilización del conocimiento

El cuarto nivel lo denomina (Marzano y Kendall, 2007, p. 51) “**utilización**” y es definido como “*knowledge utilization processes are those that individuals employ when they wish to accomplish task. For example, an engineer might use knowledge of Bernoulli’s principle to solve a specific problem related to lift in the design of a new type of aircraft. Specific tasks are the venue in which knowledge is rendered useful to individuals*”. La finalidad de esta operación es clara ya que lo concibe como la creación de procesos que, basándose en referentes conceptuales, son planificados para resolver algún problema específico. En este sentido, tiene las mismas características que el anterior: algo que no nos es conocido y hay que elaborarlo. Cabe señalar que, en cualquier caso, no se trata de un saber conocido, sino de un reto para dar respuesta a problemas concretos de la vida profesional, cotidiana e incluso situaciones singulares. En su tipificación Marzano y Knedall distinguen operaciones tales como: toma de decisiones, resolución de problemas, experimentación e investigación. Igualmente podemos interpretar que esta operación es también propia de los trabajos de búsqueda de información, uso de herramientas informáticas, diseño e investigación, en la medida que pretenden resolver situaciones planteadas obteniendo conocimiento, en gran medida, nuevo de ellas.

Tal y como argumentaba en el apartado anterior, este nivel permite referenciar los trabajos que mandan los docentes referidos a la utilización del conocimiento y, por lo tanto, son informaciones que se obtienen a lo largo del proceso de enseñanza pudiendo estar vinculados con la evaluación formativa. También, como comenté, nos encontramos con una gran heterogeneidad de resultados que deben ser estudiados en categorías referenciales en las que hay un núcleo que caracteriza al contenido que define la categoría. De acuerdo pues con el concepto y las características de este nivel cognitivo propuesto por Marzano y Kendall, podrían ayudar a referenciar los trabajos de *búsqueda de información, uso de herramientas informáticas, diseño de programas o proyectos y los de investigación* que sintetizo en la imagen 5 y defino, desarrollo y ejemplifico a continuación.



Imagen 5. Relaciones entre Trabajos y nivel cognitivo de uso del conocimiento.

Los trabajos de búsqueda de información los considero dentro de esta categoría en la medida que supone una actividad que proporcionan una información no conocida y requieren, cada vez más, de habilidades evaluativas ante el volumen de información encontrada. Ejemplos de estos trabajos son los siguientes:

- a) *Búsqueda de información: Buscar información sobre los autores de los textos que tratábamos en clase.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Cada uno tiene que buscar información sobre el tema que se le haya pedido en Internet de forma individual;*
- b) *Búsqueda de información: Debíamos encontrar y recopilar información sobre los pedagogos de la historia.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Son trabajos en los que se requiere por parte de los alumnos que busquen información por las diversas fuentes en las que pueden indagar libros, hemerotecas, revistas, periódicos y sobre todo en Internet;*

Los trabajos de utilización de herramientas informáticas. Al igual que la aparición, uso y generalización de otros medios de comunicación en el pasado supusieron -en su momento-, un aprendizaje y nuevas perspectivas del conocimiento, pensamiento y relaciones, estos nuevos medios están, al menos hoy, llevando a cabo procesos de esa naturaleza. Por parte de los discentes existe la conciencia de que es necesario su conocimiento, aprendizaje y uso (declaraciones a-b), pues son útiles para intercambiar información, participar, ampliar conocimientos e incluso abrir nuevos horizontes a través de las posibilidades que las distintas herramientas les permiten. Ejemplos de estos trabajos son los siguientes:

- a) *Uso y dominio de herramientas: Introducir en el moodle un cuestionario.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Uso y dominio de herramientas o distintos instrumentos educativos que encontramos por la red;*
- b) *Uso y dominio de herramientas: Teníamos que aprender a manejar un programa llamado Cmaptools, que sirve para realizar mapas conceptuales en el ordenador.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Cada uno tiene que aprender a manejar la herramienta en concreto que el profesor haya indicado;*
- c) *Finalidad de estos medios: Foro emagister.* Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: *Trabajar en Internet en un foro o chats en concreto para intercambiar información o dar nuestro punto de vista;*

- d) Finalidad de estos medios: Foro de evaluación. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: El principal objetivos era fomentar la participación y valorar la red y los recursos que desde ella se nos prestan como medios para complementar y enriquecer nuestro proceso de formación;
- e) Finalidad de estos medios: Búsqueda de información sobre el sistema educativo sueco. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Saber buscar información en la red con la finalidad de mejorar nuestras habilidades en la utilización de otros medios para ampliar nuestros conocimientos;
- f) Finalidad de estos medios: Colaborar en un foro donde se debata sobre evaluación educativa. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Ampliar nuestros horizontes a través de nuevos servicios con el fin de una mejora educativa;

Los trabajos de diseño de programas. Estos trabajos tienen como finalidad que los discentes sepan desarrollar y aplicar la teoría a situaciones particulares, teniendo como resultado un proyecto o programa, demostrando, de esta manera, lo que saben hacer y el grado de comprensión del contenido y su contexto. Mas concretamente estos trabajos tiene como propósito la realización de un informe o diagnóstico en el que se recogían datos personales del: contexto, situación familiar y además se incluyen los resultados de una serie de pruebas realizadas al sujeto con las conclusiones y orientaciones (declaraciones j-h-i-j-k), que pueden ser individuales (declaración h) o sociales (declaración j). También puede darse el caso de que sean intervenciones donde aparece una planificación de los objetivos, recursos y actividades enfocados a la mejora de las necesidades. Así pues, declaraciones que ejemplifiquen lo que he expresado anteriormente son:

- g) Trabajos de diseño: Apoyo y Asesoramiento a Sujetos NEE. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Evaluación psicopedagógica realizada a un alumno con NEE. En este se recogen aspectos como: datos personales, contexto socioafectivo;
- h) Trabajos de diseño: Diagnostico a sujetos de Altas Habilidades dentro del plan de detección que ha puesto en marcha la Consejera de Educación. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Elaboración de un estudio diagnostico a un sujeto bajo la supervisión del profesor de la asignatura y usando materiales de la tesoteca;
- i) Trabajos de diseño: Diagnostico psicopedagógico realizado en 3º de carrera. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Realizar un diagnostico psicopedagógico. Utilizaremos diversas pruebas adaptadas a las necesidades de los sujetos. Pretendía que

realizáramos un trabajo totalmente práctico enfocado a nuestras competencias como profesionales;

- j) Trabajos de diseño: Nos referimos a la realización de un proyecto de intervención con un colectivo determinado. Teníamos que planificar una intervención, planificando objetivos, recursos, actividades, temporalización, evaluación. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Proceso de recogida de información, partiendo de las necesidades detectadas. Es decir, tenemos un problema y analizamos las causas para poder intervenir. Estableciendo fase de intervención y unas orientaciones para la mejora;

Los trabajos de investigación. Estos trabajos hemos de entenderlo como iniciaciones de carácter investigador, donde el alumno debe partir de una hipótesis a la que tiene que darle respuesta en términos de nuevo conocimiento y que lleva consigo el diseño, la recogida de evidencias, el análisis de las mismas y la interpretación de los resultados. En este sentido es difícil establecer que los alumnos a lo largo de su formación como pedagogos hayan podido desarrollar una investigación, sin embargo, hemos de reconocer que van más allá de un trabajo de diseño, puesto que su finalidad es adentrarse en unos contenidos nuevos utilizando los procesos metodológicos propios de la investigación. De esta manera podemos constatar que, tal vez muy difusamente, los discentes parten de una hipótesis (buscando la información pertinente que analizan y sintetizan), plantean los objetivos y la metodología, analizan los resultados utilizando determinados programas y extraen las conclusiones comprobando, posteriormente, si se cumplen las hipótesis y los objetivos marcados. Sin duda es muy discutible que realmente se traten de investigaciones tal y como pueden ser entendidas desde el ámbito académico, pero también hay que señalar el alcance y la diferencia que con otros trabajos tienen. Algunas de las declaraciones que realizan los discentes son:

Trabajos de investigación: El fracaso escolar. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Este tipo de trabajos consistía en profundizar sobre un tema, vigente, y actual referido a la asignatura, llevando a cabo una investigación sobre los diferentes aspectos de esa problemática;

Trabajos de investigación: Problemas alimenticios en comedores escolares. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Buscar información acerca de un tema partiendo de unas hipótesis para obtener información;

Trabajos de investigación: Nos documentamos sobre la situación real de los latín king y los ñetas y a partir de ahí llevamos a cabo un plan de actuación para solucionar problemas. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Es un trabajo

de investigación en el que hacíamos un análisis de la realidad, para solucionar sus problemas;

Trabajos de investigación: Mapa de salud de santa María de Gracia. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: El profesor propone un tema general y nosotros delimitamos el campo investigando sobre una barriada de nuestra Región;

Trabajos de investigación: Investigación sobre el consumo del tabaco en los jóvenes. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Se realizaba un trabajo de investigación en grupo siguiendo la investigación educativa. Luego se realizaba un póster con las conclusiones de la investigación;

Trabajos de investigación: Observa a un niño de 10 años y determina en que etapa del desarrollo según Piaget se encuentra. Plantea hipótesis y llega a una conclusión. Intencionalidad que tenía, según el alumno, dicha pregunta: Una vez impartida una parte de la asignatura se propone llevar a cabo un trabajo de investigación sobre un tema en concreto usando el enfoque que se ha explicado y siguiendo las pautas de investigación en Sociales;

4.4. Conclusiones

A lo largo de esta comunicación, cuyo objetivo es el de seguir proporcionando marcos de interpretación de resultados para el grupo de investigación, he analizado la propuesta de Marzano y Kendall a la luz de sus planteamientos y de los resultados que hemos ido acumulando en estos diez años de trabajo. Sin duda hay afirmaciones que podrían y deberían ser objeto de debate, pero que interpretadas desde las necesidades que una investigación en concreto tiene, pueden ser marco de referencia explicativo donde lo conceptual y lo empírico tratan de clarificar y comprender lo que ocurre en la realidad de lo cotidiano. En esta dirección el trabajo de Marzano y Kendall es un buen espacio de fundamentación tanto por lo que explícitamente se expone, como por lo que a nivel de interpretación pueda inferirse e incluso por lo que, a tenor de otras propuestas que desde psicoanálisis y la neurología están hoy aportando para la comprensión de los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, de evaluación de los mismos.

4.5. Bibliografía

Anderson, Lorin and Krathwohl, David) (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.

- Ansermet, François y Magistretti, Pierre. (2006). A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bloom, Benjamin et al (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company, Inc.
- Damasio, Antonio (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona: Destino
- D'Hainaut, Louis (1985). Objetivos didácticos y programación. Barcelona: Oikos-Tau.
- Donald, Janet Gail (2002). Learning to think: Disciplinary perspectives. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gallardo Córdova, Katherina Edith (2009). La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación. Consultado en marzo, 2012 <http://www.eduteka.org/gestorp/recursos/docs/7886-2011-10-12-7566.pdf>
- García, María Luisa (2009). Los instrumentos de evaluación en la Licenciatura de Pedagogía de la UMU (2002-2007). Tesis de Licenciatura, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- García, María Luisa y Navarro, Elisa (2010). Las técnicas de evaluación desde la visión del alumnado en la licenciatura de pedagogía (promoción 2002/07) de la Universidad de Murcia. Ponencia presentada al I Congreso Internacional Virtual de Educación. Islas Baleares, España.
- García, María Luisa; Martínez, Nicolás y Navarro, Elisa (2011). Los trabajos como instrumentos de evaluación de aprendizajes en la Licenciatura de Pedagogía: tipología y uso según el alumnado. Ponencia presentada al II Congreso Internacional Docencia Universitaria. Vigo, España.
- García, María Luisa; Martínez, Nicolás y Porto, Mónica (2009). Los instrumentos de evaluación de aprendizajes en Pedagogía. Ponencia presentada al I Congreso de Docencia Universitaria, Vigo, España.
- Krathwohl, David (1973). Ámbito de la afectividad. Valencia: Marfil
- Kreber, Caroline (2009). The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries. New York: Routledge.
- Martínez Valcárcel, Nicolás; de Gregorio Cabellos, Alicia y Hervás Avilés, Rosa (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. Revista Iberoamericana de Educación, 58/2, 1-16. En marzo, 2012 <http://www.rieoei.org/deloslectores/4320Martinez.pdf>

Marzano, Robert y Kendall, John. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*.
California: Corwin Press.

Pozo Municio, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

Woolfolk, Anita (2010). *Psicología educativa*. Mexico: Pearson

4.2.4.

Título:

5. Assessment. Una tradición evaluadora en los EE.UU. El trabajo de Barbara Walvoord

Autor/a (es/as):

García, María Guillén [Universidad de Murcia, España]

maria.guillen1@um.es

Giménez, David Hidalgo [Universidad Autónoma de Madrid, España]

david.hidalgo.gimenez@gmail.com

López, Coral Gómez [Eastern Michigan University en Michigan, EE.UU.]

coral@languatechnics.com

Resumo:

Problemática

La lectura de la bibliografía que habitualmente utilizamos en nuestros trabajos de investigación o docencia tiene un significativo porcentaje editado en los EE.UU. Por otra parte, las relaciones del GEVAP con la Asociación de Doctores y Licenciados Españoles en los Estados Unidos (ALDEEU) han propiciado diversos trabajos y la asistencia a los Congresos anuales que realiza esta asociación en España y USA. Estas relaciones -unida a la amplia bibliografía utilizada en nuestras lecturas-, está propiciando un conocimiento mayor de las preocupaciones y tradiciones sobre los aprendizajes universitarios en ambos contextos. El término “Assessment”, con una traducción al español muy problemática, es un referente claro en el quehacer universitario en los EE.UU. -unido al de “Tenure” como acceso a la titularidad de los docentes universitarios-. Un referente ampliamente utilizado por los docentes universitarios norteamericanos son los trabajos de Walvoord (2010). Nuestro objetivo es, a través de estos materiales y de nuestras relaciones con ALDEEU, ir profundizando en su cultura y sus perspectivas de evaluación del aprendizaje. Así esta comunicación tratará de presentar lo que es y significa “assessment”, cómo puede definirse como un movimiento de reforma, los pasos que hay que seguir para llevarlo a cabo, la finalidad de mejora e incluso su posible influencia en “tenure”.

Metodología

Estudio de la producción bibliográfica del grupo liderado por Walvoord y la experiencia personal de los dos autores de esta comunicación.

Relevancia y pertinencia del trabajo para la cuestión general del simposio

La apertura a este contexto y el alcance que assessment tiene en la evaluación de los aprendizajes justifican su presencia en este simposio.

5.1 Introducción

De acuerdo con las líneas marcadas en este simposio, corresponde a esta comunicación presentar un material que permita al grupo abrirse a nuevos temas, otros grupos y otras culturas evaluativas. En esta dirección, abordamos una de las tendencias mayoritarias en evaluación en los EE.UU. como es “assessment”, tomando en consideración el trabajo realizado por Walvoord (2010). Para ello presentamos, por un lado, la importancia de los trabajos de esta investigadora, por otro lado, las líneas fundamentales de su producción y, para finalizar, algunas de las publicaciones más relevantes de ampliación de esta temática.

5.1. Barbara Walvoord y su obra

La profesora emérita de la Universidad de Notre Dame, Barbara Walvoord, es la autora del artículo al que, en esta comunicación, prestamos especial atención: “Assessment, clear and simple. A practical guide for institutions, departments and general education”. Durante su trayectoria profesional, ha dirigido numerosos trabajos²³ sobre assessment y enseñanza efectiva en más de 350 instituciones de educación superior. Asimismo, fundó y dirigió cuatro centros de desarrollo en facultades, gozando todos de reconocimiento nacional. Fue profesora de inglés y humanidades durante más de treinta años, lo que le valió el premio de Profesora inglesa del año en 1987 en educación superior (Maryland English Teacher of the Year for Higher Education). Fue en Maryland donde codirigió el “Maryland Writing Project” y “Baltimore Area Consortium for Writing Across the Curriculum”. Todos estos proyectos fueron premiados con el reconocimiento nacional. Llegó a Notre Dame en 1996 como fundadora y directora de John Kaneb Center for Teaching and Learning, lugar en el que trabajó durante varios años, centrándose en la temática del “assessment”.

En relación con este campo, el “assessment”, se pueden resaltar principalmente dos obras escritas por la Barbara Walvoord y publicadas por Jossey-Bass: “Assessment Clear and Simple”

²³ Algunos referentes sobre sus trabajos los podemos encontrar en las siguientes direcciones Web: <http://www.news.appstate.edu/2010/03/22/general-education-curriculum/>
<http://ctlgrading.project.mnscu.edu/>
http://www.youtube.com/results?search_query=Barbara+Walvoord&oq=Barbara+Walvoord&aq=f&aqi=&aql=&gs_l=youtube-psuggest.12...35472.35472.0.36569.1.1.0.0.0.99.99.1.1.0
http://www.cte.cornell.edu/bwalvoord/BW_vita.pdf

–sobre la que nos centraremos en esta comunicación- y “Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment” – referenciada en la bibliografía, en el último apartado de este trabajo-.

5.2. Assessment: concepto y uso²⁴

La evaluación ha sido, desde sus inicios, un referente donde la educación ha desarrollado un debate intenso de posturas encontradas entre resultados y procesos -por una parte- cuantitativo (medición) y cualitativo (experiencia) por otra, unido a la seducción de los instrumentos para obtener la información que han ocupado espacios desmesurados mas de una vez en este ámbito de estudio. Walvoord a lo largo de sus investigaciones ha ido desarrollando una visión de la evaluación de la que su texto, “Assessment, Clear and Simple” -manual de trabajo muy difundido en los EE.UU- sintetiza y recoge su pensamiento. El libro se estructura en torno a cuatro capítulos. En el primero, de carácter general, se presentan los puntos básicos del “assessment”. El segundo está orientado a las instituciones, mientras que el tercero se dirige a los departamentos y programas, siendo el cuarto dedicado a la educación general. Finalmente, se recogen los apéndices, los recursos y las referencias. En esta comunicación nos detendremos principalmente en los aspectos generales del mismo recogidos en su capítulo primero.

En sus primera páginas ya indica la autora el objetivo de su libro, servir de guía breve y clara sobre la evaluación, haciéndola útil para el aprendizaje de los estudiantes. Señala Walvoord (2010) que siempre debe hacerse de acuerdo a las agencias de acreditación, la legislación y otros referentes más contextuales de los que depende la evaluación.

Siguiendo el pensamiento de Walvoord (2010) expresado en el texto, se preocupa desde el principio de clarificar la definición de “assessment” como “*la recogida sistemática de información sobre el aprendizaje de los estudiantes, el uso del tiempo, el conocimiento, la experiencia y los recursos utilizados para informar sobre las decisiones que afectan al aprendizaje de los alumnos*” (p. 2), señalando también que la evaluación es un acto escolar y natural puesto que es usada para saber si los alumnos están realmente aprendiendo. Asimismo, se indica que el sistema de evaluación debe estimular el aprendizaje, utilizar los aspectos de cultura académica más importantes y ser sostenibles en lo que se refiere a tiempo y recursos disponibles.

Concretando su puesta en práctica, Walvoord señala que la evaluación del aprendizaje se organiza en torno a tres pasos principales. El primero de ellos es el planteamiento de los objetivos que se pretende que los alumnos consigan. En segundo lugar, se ha de comprobar que los alumnos estén alcanzando dichas metas a través de una serie de evidencias. Finalmente, se

24 Los problemas conceptuales que tiene este término han sido y son de alto interés por los investigadores españoles en el área no americana que han desarrollado algunos trabajos desde ya un largo tiempo como Angulo, Félix y Blanco, Nieves (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.

debe proceder a actuar para mejorar los aprendizajes. También indica Walvoord que entre los pasos segundo y tercero, puede hacerse la identificación de las metas del currículum vigente. Por tanto, se puede señalar que la finalidad de la evaluación es la toma de decisiones y la determinación del nivel en el que los estudiantes están adquiriendo las metas planteadas, así como la sugerencia de medidas a tomar para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Así pues, la evaluación tiene dos dimensiones fundamentales (Walvoord, 2010): por un lado se identifica con la observación y examen de aquello que se hace en una clase con los alumnos y, por otro lado, está íntimamente relacionada con la programación que realice un determinado departamento.

Por otra parte, en la línea del pragmatismo que envuelve a su obra, muestra las tres dificultades más importantes que rodean a la evaluación de los aprendizajes que son: la conformidad frente a las demandas externas, el almacenamiento de información no útil y la complicación que pueda tener el mismo proceso evaluativo. En esta línea, indica que la función principal de las calificaciones obtenidas a través de la evaluación deben ser utilizadas por el Departamento oportuno para saber qué se debe trabajar o en qué aspectos se debe hacer mayor incidencia.

Como toda evaluación, uno de los problemas que se tienen es la valoración del aprendizaje complejo, en este sentido indica que ha de evaluarse atendiendo a aquellos aspectos más relevantes que se planteen en el departamento, el programa o la institución en cuestión. Algunos de ellos serán (Walvoord, 2010) la sensibilidad frente a la pobreza y las injusticias, la literatura científica, la posibilidad de tratar a personas de diferentes orígenes y culturas, el razonamiento ético y las acciones. Estas inefables premisas han de ser evaluadas identificando como metas a alcanzar aspectos incluidos en ellas que permitan extraer conclusiones a través del análisis del trabajo del estudiante. Otro problema que la evaluación del aprendizaje del alumnado tiene actualmente es el derivado de la enseñanza a distancia y, más concretamente, la formación llevada a cabo en los entornos virtuales, en esta dirección su posición es que no supone más problemas que los propios del medio en el que se realiza ya que enfatiza en la metodología que se siga y el tipo de comunicación que se establezca.

Otros hechos que pueden significar referentes no habituales en nuestro contexto tienen que ver con la influencia del assessment sobre los docentes y la privacidad de los alumnos. Un tema interesante, por una cierta novedad en nuestro contexto, es la relación entre los resultados de sus evaluaciones con los alumnos y la libertad académica que tienen los profesores de universidad en el desarrollo de sus investigaciones y docencia -referido al tipo de relación contractual con sus autoridades académicas-. No señala problemas con ello, e incluso puede ser muy valioso en la medida que esas actividades de aula y sus evaluaciones contribuyan a que los estudiantes adquirieran el aprendizaje que necesitan para ayudar a la sociedad en la que viven (Association of American Colleges and Universities' Board of Directors Statements on Academic Freedom

and Educational Responsibility, 2006). Otro hecho importante, relacionado con el Departamento de Salud y Servicios Humanos Estadounidense (2008), trata de la privacidad de los datos de los estudiantes cuando se realizan entrevistas, estudios y observaciones directas. En ese caso, indica la necesidad de que no puedan ser identificados los discentes y que no sean dañados por la revelación de sus respuestas fuera de la evaluación. Por último, en relación con estos temas, señala que el aprendizaje de los alumnos puede ser utilizado como una fuente para la promoción. Un ejemplo de ello, según indica Walvoord (2010) es el aumento de la calificación obtenida gracias a la evaluación de los aprendizajes, aunque también puede darse el efecto contrario.

En cuanto a las limitaciones que hemos de tener presentes, según las directrices de Walvoord (2010), hay que considerar que el aprendizaje de los alumnos se ve afectado no solo por las decisiones tomadas en el departamento o facultad, sino que también influyen en él otros factores ajenos a la institución. Por tanto, una evaluación correctamente programada debe centrarse, en aquellos puntos que sean controlables. Además, se contempla la posibilidad de que en algunas ocasiones se quiera manejar también información sobre factores fuera de control, como las habilidades de los alumnos o las horas que dedican al trabajo (Walvoord, 2010).

Llama también la atención, siguiendo las indicaciones de Walvoord (2010), sobre la conciencia de que la evaluación en sí no lleva a la mejora en el aprendizaje, sino que es la acción intencional que se emprenda y el uso que se haga, la que deriva en esa mejora. La evaluación ha sido usada en muchas ocasiones como un medio para tomar decisiones sobre el aprendizaje estudiantil, sin embargo, tal y como se decía anteriormente, no se debe confundir este factor con la suposición de que la evaluación mejora el aprendizaje. Desde el departamento se van a tomar decisiones relacionadas con la legislación y con la metodología con la que se desee impartir la docencia. Pues bien, estas elecciones se pueden realizar partiendo del aprendizaje de los alumnos o sin recibir información sobre él con las consecuencias que una y otra decisión tienen.

Dos dimensiones del assessment constituyen también objeto de explicación, la primera relacionada con la efectividad y utilidad, señalando que para que eso ocurra los datos recogidos han de estar operativos para usarlos cuando se requieran y así cumplir con el objetivo de contribuir a la mejora del aprendizaje. El segundo está relacionado con la necesidad de estudiar el alcance y significado que tiene “la comunicación de los resultados logrados por los discentes”.

Otro problema que señala, siguiendo los trabajos de Bergquist y Pawlak (2008), es que un gran número de culturas utilizan el término evaluación y le confieren un matiz distinto en cuanto a nombre, percepción y utilización. Ejemplo de ello es la cultura dominante hoy día, en la que se plantean unos objetivos y la evaluación se realiza a través del conocimiento de los datos

almacenados en la memoria por el alumno. Por otro lado, en cuanto a las culturas en desarrollo, cabe destacar que la evaluación pretende profundizar en el desarrollo intelectual y personal tanto del alumno como de la propia Facultad. Finalmente, la cultura más colegial que siguen algunas universidades está marcada por la concesión de un alto valor a las investigaciones disciplinarias, la autonomía facultativa y la ambigüedad respecto al aprendizaje de los estudiantes. A pesar de todas estas diferencias y características específicas, cada cultura concreta se ve influenciada por las demás (más hoy en día con Internet) produciendo, cada vez más claramente, una formación en los individuos que es el resultado de la combinación de un gran número de influencias de otras culturas además de la propia. Señala igualmente que en la recapitulación de los datos que han de servir para realizar la evaluación de los alumnos se pueden seguir varios procesos y utilizar distintos instrumentos, entre los que destacan la elaboración del portafolios y la realización de un exámenes estandarizados (Walvoord, 2010).

En la parte final del capítulo, la autora recuerda los tres pasos necesarios para llevar a cabo una correcta evaluación: planteamiento de objetivos, recapitulación de información y puesta en práctica de una acción concreta para desarrollarlos enumerando una serie de indicaciones que pueden servir cómo guía para poner en práctica cada uno de estos pasos principales.

En primer lugar, se nos presentan las pautas para el *establecimiento de objetivos o metas de aprendizaje*. La estructura necesaria para citarlas es la siguiente (Walvoord, 2010): los estudiantes serán capaces de... Estos objetivos deben plantearse atendiendo a diferentes niveles de especificidad. El más general es el nivel institucional, siguiéndole el de centro o departamento y finalizando con una clase concreta. Esto se hará de esta forma para realizar una evaluación acorde a la situación en estudio.

En segundo lugar, señala las *directrices para recabar la información sobre la consecución de las objetivos por parte de los alumnos*. En esta ocasión, la autora analiza las dos formas principales de realizar este paso: con exámenes estandarizados o con el trabajo de clase diario del alumno. En cuanto a los exámenes *estandarizados*, indica Walvoord (2010) que no son necesarios para la evaluación de los alumnos, sino que se podrían utilizar otras medidas que permitieran conocer el nivel de aprendizaje. Sin embargo, en caso de que se apueste por el examen estandarizado, se pueden obtener resultados positivos y negativos sobre él. Señala así el problema de estos exámenes que es el que si los alumnos obtienen una calificación baja no hay forma de aumentarla. También puede ocurrir que la prueba no permita a los alumnos dar lo mejor de sí, siendo, por tanto, los resultados bastante relativos. Por otro lado, respecto al *portafolio*, recuerda la autora que el trabajo diario ya forma parte de una tarea del profesorado, por lo que ahorraría tiempo y dinero si la evaluación se basara en ello. Además, esta forma evaluativa se ajusta directamente a lo que realmente se está impartiendo, evitando errores de concordancia que pueden existir en las pruebas estandarizadas anteriores. Es necesario señalar y

concretar el tipo, la cantidad y el contenido de trabajo que realmente se pretende recoger de los estudiantes, puesto que al evaluar la etapa final del curso, la diferencia entre el conocimiento que se posee al principio y al final del curso, la temporalización de los trabajos realizados por los alumnos que se recogen, la forma con la que son realizados, etc, tienen asociado un determinado tipo de objetivo que debe ser evaluado.

Por otro lado, indica que se deben establecer unos criterios para evaluar el trabajo del estudiante que pueden ser recogidos en una tabla con los indicadores necesarios para su comprensión, señalando -más concretamente- una serie de grados de consecución, identificados entre 1 y 5. Al final de la tabla presenta la leyenda para cada uno de los grados, indicando todas las equivalencias, desde el factor que corresponde a la consecución más profunda del objetivo (cifra 5) hasta el que corresponde a la menor adquisición del indicador correspondiente (cifra 1). Estas tablas pueden ser construidas individualmente por el profesor o en conjunto con el departamento. Señala Walvoord (2010) que los datos obtenidos de una clase en concreto, darán lugar a una lista sobre aquellos aspectos que los alumnos han aprendido más profundamente y de las debilidades en cuanto a conocimiento en dicho aula. Por otro lado, si la evaluación es realizada por un profesor a una clase distinta a la suya usando las mismas preguntas y criterios que otros, se podrán establecer las debilidades y los puntos fuertes en cuanto a conocimiento del total de alumnos. Esta segunda opción es difícil puesto que los trabajos pueden ser muy distintos. Con la finalidad de dar respuesta a estos problemas, apuesta por la elaboración de una rúbrica o plantilla de criterios comunes como guía y la modificación de la misma por parte de los departamentos para realizar una versión especializada en cada uno de ellos. Así pues, con esta estrategia se conseguiría evaluar a unos alumnos concretos a partir de criterios comunes.

Para terminar, la autora indica las *pautas para actuar sobre la información recogida*. La identificación del grado de conocimientos de la clase ha de unirse a la conciencia de los factores que influyen en el aprendizaje para poder actuar adecuadamente sobre él. Para averiguarlos se puede optar por realizar una investigación o seguir alguna ya elaborada por otros profesores. Finalmente, destacar que la acción debe ajustarse a las mejoras que el alumnado necesite en su aprendizaje respecto a los objetivos planteados inicialmente.

5.3. Conclusiones

Las relaciones entre el concepto de evaluación, tal y como se utiliza en España y *assessment*, sobre todo en el área de habla inglesa, es un campo de actuación que precisa, en primer lugar su conocimiento y, en segundo lugar la equiparación de ambos términos. El trabajo de Walvoord nos ha acercado a esta problemática exponiendo, para docentes norteamericanos, el alcance y el uso de este término. No es un problema para nuestro contexto traducirlo por evaluación, por la

amplitud con la que utilizamos este concepto, pero no al contrario donde tiene un uso más limitado. Sin embargo, si lo entendemos como “evaluación de los aprendizajes de los alumnos” y cómo es desarrollado a lo largo del trabajo de esta autora estaría entre lo habitual de la bibliografía que sobre esta acepción de la evaluación estamos utilizando en nuestro contexto.

Por otra parte, la importancia del término ha llevado a esfuerzos de comprensión y difusión como el realizado la OECD “Formative Assessment. Improving learning in Secondary classrooms” (2005) en el que se explica la evaluación en países tales como Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Italia, Nueva Zelanda, Australia y Escocia. En esta misma línea de subrayar la importancia del “assessment” también es preciso señalar el “Handbook of Formative Assessment” (Andrade y Cizek, 2010). En la primera parte de este trabajo se realiza una introducción a la evaluación o “assessment”, indicando su historia, características y retos; un resumen sobre las investigaciones y trabajos sobre este ámbito y, por último, se indican las implicaciones prácticas para una evaluación formativa. La segunda parte del libro se centra en los métodos y la puesta en práctica en el aula del “assessment”. Así, se nos presenta como una fuente de información y un recurso formativo para maximizar el aprendizaje, que puede verse ayudado por las nuevas tecnologías. Además, se resalta la importancia de la motivación y de la adopción de estrategias para adaptar la evaluación a estudiantes con necesidades especiales. La tercera parte trata sobre los retos y el futuro sobre la evaluación formativa o “assessment”, dando una serie de estrategias para incorporarlo a los sistemas estatales de evaluación.

5.4. Bibliografía

- Andrade, Heidi y Cizek, Gregory. (2010). *Handbook of Formative Assessment*. Nueva York: Routledge.
- Angulo, Félix y Blanco, Nieves (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Banta, Trudy; Jones, Elizabeth y Black, Karen (2009). *Designing Effective Assessment: Principles and Profiles of Good Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005). *Formative Assessment. Improving learning in Secondary classrooms*. Pisa: OECD.
- Suskie, Linda (2009). *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walvoord, Barbara (2010). *Assessment clear and simple: A practical guide for institutions, departments, and general education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Walvoord, Barbara y Anderson, John (2010). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Walvoord, Barbara, & Anderson, Virginia (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.