

Innovación Educativa en la Sociedad Digital

Tomás Sola Martínez
Marina García Carmona
Arturo Fuentes Cabrera
Antonio-Manuel Rodríguez-García
Jesús López Belmonte

Dykinson, S.L.

Colaboran:



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

Vicerrectorado de
Investigación y Transferencia



Innovación Educativa en la Sociedad Digital

Tomás Sola Martínez

Marina García Carmona

Arturo Fuentes Cabrera

Antonio-Manuel Rodríguez-García

Jesús López Belmonte

Editores

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2019

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

ISBN: 978-84-1324-493-8

ÍNDICE

Introducción	17
I. Desarrollo de competencias	
1. La importancia del nivel de competencia lingüística del profesorado de idiomas en edades tempranas. <i>Nuria Fernández Martínez, Gretchen Obernyer.</i>	20
2. The L in CLIL: a longitudinal case study of the evolution of L2 language skills in primary according to the CEFR <i>Louisa Mortimore and Mercedes Pérez Agustín</i>	33
3. Capacitación para la competencia cultural en el contexto de la atención socio-sanitaria en alumnos de grado <i>María Ángeles Vázquez Sánchez y Cristina Casals</i>	45
4. Efectos de la aplicación de una estrategia pedagógica semilleros de investigadores en el desarrollo de las competencias investigativas en alumnos de pregrado de una universidad peruana. <i>Martha Rodríguez-Vargas, Oscar Alcázar -Aguilar, Silvia Gil -Cueva</i>	55
5. Comunicando más allá de las palabras. Formación de maestros en la competencia comunicativa oral <i>Mariana Fuentes Loss, Mariona Graell Martín y Maria Pujol Valls</i>	66
6. How to increase grammar interest through storytelling techniques? <i>Mercedes Pérez Agustín, Elena Giménez de Ory</i>	78
7. La enseñanza de la competencia emprendedora. Estado de la cuestión en la universidad española <i>Esmeralda Guillén Tortajada y Pilar Jiménez Martínez</i>	87
8. Desempeño en competencias de estudiantes de 2º de ESO en una propuesta ABP sobre la contaminación acústica <i>Jesús R. Girón Gambero, Teresa Lupión Cobos y Ángel Blanco López</i>	106
9. Factores de riesgo que desencadenan el síndrome del Burnout en directores/as escolares <i>José María Rojas Morales</i>	119
10. Análisis de la productividad sobre evaluación en comprensión lectora <i>Lucía Pérez Vera, María Jesús Fernández Sánchez y Susana Sánchez Herrera</i>	129
11. La formación del Educador en la Sociedad Actual <i>Daniel Garrote Rojas y Francisco Javier Jiménez Ríos</i>	139
II. Educación en contextos y niveles no universitarios	
1. Enseñanza de las ciencias mediante indagación usando contextos no formales: plan de evaluación de museos de ciencias locales <i>Beatriz Cara, Enrique López-Carrique y Anabella Garzón</i>	152
2. Cuando el espacio de la experiencia de aprendizaje trasciende el aula: el escolar en situación de la calle. <i>Ronald Soto Calderón.</i>	163
3. Rasgos de los programas socioeducativos en instituciones de adultos mayores. <i>María del Mar Fernández Martínez, Marlene Araya Cuello, Antonio Luque de la Rosa, José Juan Carrión Martínez.</i>	177
4. Un viaje a través de la historia mediante un gran museo granadino <i>Paula Portela Martín, Rocío Galiano Montero</i>	187

5. Microbios: Ideas previas en Educación Infantil <i>Irene Pérez García, María del Carmen Romero López</i>	200
6. Fundación Agua Granada, centro de interpretación del agua <i>Desireé Casado Lorente y Cristina Lobato Barba</i>	213
7. La educación agrícola orientada a vocacional: teorías educacionales <i>Etiel Costales Ortiz, José Antonio Marín Marín</i>	224
8. La acción museística desde una mirada pedagógica <i>Laura Lozano Muñoz y Nerea Pérez Arenas</i>	241
9. Érase una vez.... De la piedra al ordenador. <i>Marta Carrera Rossi</i>	255
10. Sacristía-Museo Capilla Real de Granada <i>Lourdes Córdoba Fernández Bermejo y Rocío Fernández Fernández</i>	268
11. Recorrido por las funcionalidades de Granada <i>Virginia Navarro Martínez y Melanie Ortiz Acosta</i>	277
12. Descubriendo un rincón en Granada del que apenas se habla <i>Cristina Sánchez y Eva Zafra Serrano</i>	288
13. Aprendizaje de Lenguas y Políticas lingüísticas en el contexto de refugio <i>Rosella Bianco y Mónica Ortiz Cobo</i>	300
14. Casa-museo Federico García Lorca <i>Antonio Matos Gil y Nieves Vico Moya</i>	309
15. Los CreepyPastas como construcción creativa y colaborativa: el rol de los usuarios <i>Anastasio García Roca</i>	320
16. Museo Casa Ibáñez <i>José María Aranda Soto, Andrea Pastor Martínez y Elisa Teva Violero</i>	332
17. Buenas prácticas escuela-museo: el caso del ecomuseo molino mareal de El Pintado <i>Mónica Trabajo Rite y José María Cuenca López</i>	343
18. La recuperación del ciclo tradicional de todos los santos a través del proyecto educativo Irene I la Terra Adormida. (Una Rondolla per la nit de les ànimes) <i>Francesc Vicens Vidal</i>	356
19. Estudio piloto de los beneficios de las experiencias intergeneracionales puntuales llevadas a cabo dentro de dos de los talleres ofertados por los centros socio culturales de mayores de Vitoria-Gasteiz <i>Amaia Eiguren Munitis, Naiara Berastegi Sancho y José Miguel Correa Gorospe</i>	363

III. Formación del profesorado

1. Ciclos de mejora y encuestas de los alumnos como estrategia para la mejora de la práctica docente en el área de farmacia y tecnología farmacéutica <i>Rita Sánchez Espejo, Ana Borrego-Sánchez, Fátima García-Villén y Pilar Cerezo</i>	377
2. Evaluación De Errores Conceptuales En La Formación Del Profesorado En El Grado De Educación Primaria: El Caso De Energía Y Calor <i>José Joaquín Ramos Miras, Alberto Membrillo del Pozo, Manuel Mora Marquez, Sebastian Rubio García</i>	390
3. Las Narrativas Autobiográficas En La Proyección Del Profesorado Novel: Desde La Vivencia Hacia El Ejercicio De La Profesión <i>Imanol Santamaría-Goicuria, Irune Corres-Medrano e Igor Camino</i>	403

4. Enseñar Historia Y Ciencias Sociales En Salas De Clases Multiculturales De Chile <i>Rodrigo Cid Cifuentes</i>	421
5. Formación docente desde los estilos de aprendizaje <i>Arturo de Jesús Madrigal Gil</i>	434
6. Formación del profesorado en materia de prevención de consumo de drogas <i>Encarnación Lozano Galván</i>	445
7. Formación del profesorado: retos ante la educación inclusiva <i>Ronald Soto Calderón y Laura Inés Bravo Cóppola</i>	453
8. Biographical methodology and training of education professionals. Good practices for students. <i>David Herrera Pastor</i>	462
9. Formación docente en el uso del juego como recurso didáctico a través de redes sociales <i>Lina Higuera-Rodríguez</i>	474
10. Flores didácticas para la enseñanza en la formación del profesorado <i>María Isabel Rodríguez Peralta</i>	487
IV. Metodologías activas	
1. La efectividad de los métodos de aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en problemas frente al método tradicional en cuarto de primaria. <i>Beatriz Mederer-Hengstl y Aurora Bueno-Cavanillas</i>	498
2. La Educación Afectivo- Sexual Y La Prevención De La Violencia En Parejas Adolescentes. Una Investigación Multisituada <i>Rachida Dalouh, Encarnación Soriano Ayala, Verónica Caballero Cala.</i>	510
3. Una propuesta formativa para el profesorado de Formación y Orientación en contextos de diversidad <i>Rosalía López Fernández, José Manuel Maroto Blanco</i>	525
4. Un Viaje A Través De La Metodología De Aprendizaje Y Servicio Con El Alumnado De Pmar <i>Nerea Pérez García</i>	537
5. Utilización de hangouts y webquest como metodología activa de innovación docente para la mejora del aprendizaje entre iguales <i>Pablo Usán Supervía</i>	547
6. La visita al centro penitenciario como herramienta de aprendizaje activo del alumnado <i>Aixa Gálvez Jiménez</i>	559
7. Metodologias ativas na educação <i>Carlos Reis, Maria Formosinho</i>	567
8. Uso de videos para la enseñanza del número racional. Un estudio con maestros en formación. <i>Carmen Julve-Tiestos, Alberto Arnal-Bailera</i>	584
9. Mejora de la estructura del ensayo científico a través de un sistema e-learning de escritura multilingüe <i>Eric Fernández Lancha, Javier de la Hoz Ruiz, Alejandro Leiva Carmona</i>	595
10. La enseñanza de la Lengua y la Literatura a través de 4º de ESO a través del aprendizaje basado en proyectos <i>Graciela de Torres Olson</i>	609

11. El diario de aprendizaje y su relación con la metacognición: metodología activa <i>Isabel Damiana Alonso López, Joaquín Francisco Álvarez Hernández, Jorge Álvarez Fernández y Rubén Trigueros Ramos</i>	617
12. La motivación en cuanto a la metodología Flipped Classroom <i>María Dolores Anaya Villanueva, Patricia Ayllón Salas, Beatriz Carreón Lemos, Marina Cuadros Juárez y Meryem Eddaoudi</i>	627
13. Investigación de los museos: la metodología teatral en la casa museo <i>Bernarda Alba</i> <i>Juan Jesús Carrillo Gómez y Esther González Tudela</i>	637
14. El modelo de aula invertida para la asignatura de Enseñanza y aprendizaje de lenguas <i>Lucila María Pérez Fernández y Manuel Cristóbal Rodríguez Martínez</i>	649
15. La metodología Flipped Classroom en el aula de historia: una experiencia práctica <i>Mario Corrales Serrano</i>	667
16. La metodología Escape Room como estrategia motivadora en la didáctica de las ciencias sociales y experimentales <i>Mario Corrales Serrano</i>	678
17. Uso de metodologías activas para la adquisición de competencias en la investigación de accidentes <i>Antonio J. Aguilar Aguilar, María Luisa de la Hoz Torres, María Dolores Martínez Aires</i>	689
18. Cuerpo, Mente y Corazón ¿Jugamos? <i>Rocío Raposo Camacho y Lorena Valdera Martínez</i>	700
19. Motivación del alumnado ¿Metodología tradicional o ABP? <i>Jorge Álvarez Fernández, Cristina Méndez Aguado, Joaquín Francisco Álvarez Hernández e Isabel Alonso López</i>	710
20. La Gamificación como estrategia educativa <i>Alejandra Pilar Pitalúa Galán, Ana Isabel Martínez Marco, Cristina González Campos, Paula Bayo Megías</i>	719
21. La influencia de la gamificación en las actitudes del alumnado <i>Eva María Fernández Sierra, Antonio Javier Pérez Pozo, Francisco Javier Santiago Ríos y Magdalena Ramos Navas-Parejo</i>	729
22. Uso de la gamificación como método para retener conceptos teóricos en ingeniería <i>Mercedes Jiménez Rosado, Víctor Manuel Pérez Puyana y Alberto Romero.</i>	740
23. Aprendizaje basado en proyectos como enfoque metodológico para abordar la educación patrimonial en Educación Infantil <i>Elisa Arroyo Mora</i>	752
24. La formación continua del profesorado y la investigación educativa posgradual <i>Marta Osorio de Sarmiento, Lorena Martínez Delgado y Julio Univio Molano</i>	765
25. Methodology and didactic approach: unconverging hidden heteronormative discourses in the ring of the dove by ibn hazm. <i>Borjan Grozdanoski</i>	776
26. Imaginar, crear, jugar, compartir y reflexionar para aprender a enseñar con makey makey y scratch <i>Rakel Gamito Gómez, Pilar Aristizábal Llorente e Irati León Hernández</i>	786

27. Un diseño de gamificación en el aula de literatura infantil y juvenil para mejorar las estrategias de lectura escritura en el grado de Educación Primaria **799**
Raquel Fernández Cobo, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún, Juana Celia Domínguez-Oller y Margarita Isabel Asensio Pastor

V. Educación Superior

1. Ensino e ciencia na era do digital: construção de podcast cenográfico para a divulgação científica no ensino superior **815**
Mariana Morales da Silva, Roberto Leiser Baronas, Francisco Sassi, Lilian Pereira
2. Necesidades formativas para la innovación docente en la universidad **827**
Antonio Miñán Espigares, Claudia Amanda Juárez Romero
3. Ensanchar los límites del aula viaje “iniciático” para alumnos 1º curso camino de Santiago **840**
Mª Amalia Faná del Valle Villar, Gema Sáez Rodríguez, Patricia Ruiz Bravo
4. Internationalization at home through life stories: a tool in higher education classroom **850**
Carmen Carmona Rodríguez, María Jesús Benlloch Sanchis, Simran Vazirani Mangnani, Inmaculada López-Francés
5. El espacio y la geometría: una experiencia de aprendizaje cooperativa y contextualizada para la formación inicial de los maestros de Educación Infantil **860**
Enrique Carmona-Medeiro, Juan Antonio Antequera-Barroso, José Mª Cardeñoso
6. Integración de contenidos multimedia en la Educación Superior **871**
Diego Gudiño Zahinos y María Jesús Fernández Sánchez
7. Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y su didáctica en educación superior: una experiencia docente desde el pensamiento de diseño **880**
Inés Lucas Oliva, Concepción Torres Begines
8. Estudio de las Universidades Andaluzas en LinkedIn: herramienta para la orientación académica y profesional **892**
Estefanía Cestino González
9. Fomentar la competencia intercultural a través de la literatura: un método lingüístico para la enseñanza de idiomas en la Educación Superior. **904**
Andrea Bies y Silvia Martínez Martínez
10. La relevancia del debate académico en el aprendizaje universitario **917**
Víctor Moreno Soler
11. Aplicación didáctica en la educación superior para la enseñanza de métodos iterativos **929**
Cristina Amorós Canet, Iñigo Sarriá Martínez de Mendivil, Ángel Alberto Magreñán Ruíz y Lara Orcos Palma
12. Los contenidos de la materia diseño en la Educación Primaria. Presencia en los currículos educativos de Inglaterra y España. **939**
Inés López Manrique
13. Formación práctica en el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado universitario **951**
Miriam González Navarro y Mª Trinidad Sánchez-Núñez
14. Una aproximación a la evolución de las ideas de los futuros maestros tras una experiencia formativa **965**
Rocío Jiménez-Fontana y José María Cardeñoso

15. Efecto de la metodología aprendizaje-servicio sobre las actitudes y competencias hacia la inclusión en el alumnado universitario **979**
Soledad de la Blanca de la Paz, Elena Moreno Fuentes y M^a Luisa Vázquez Pérez
16. Sincretismos didácticos y sostenibilidad. Una experiencia educativa con maestros en formación **990**
Yolanda Echegoyen Sanz y Antonio Martín Ezpeleta
17. Percepciones de los estudiantes del grado en Educación Infantil: necesidades y propuestas de mejora para los planes de estudio **1003**
María Isabel Gómez Núñez y María Ángel Cano Muñoz
18. La formación inicial docente: agente para el cambio o agentes para la felicidad **1016**
Saray Martín González y Teresa García Gómez
19. Checklist: una herramienta para la retroalimentación entre iguales en Educación Superior **1030**
Simran Vazirani Mangnani, Carmen Carmona Rodríguez, Darllyn Ismey Muñoz Rodríguez e Inmaculada López Francés.

VI. Inclusión Educativa

1. Los apoyos visuales como estrategia para la prevención y/o intervención de las conductas inadecuadas en personas con TEA **1044**
Irene De Frutos García, Laura Martín Martínez y Esther Vela Llaurado
2. Coeducación: diseño de una propuesta de intervención en educación primaria **1053**
José Ramón Márquez Díaz
3. La estructura teacch como estrategia para mejorar las conductas disruptivas en las personas con tea **1066**
María Quintana Barrera, Esther Vela Llauradó y Laura Martín Martínez
4. Consideraciones Sobre La Importancia De Las Habilidades Blandas En El Proceso De Inserción Laboral De Personas Con Discapacidad: Estudio De Dos Casos Específicos En San José, Costa Rica. **1079**
Ronald Soto Calderón, Laura Bravo Cópola
5. Estudio comparativo de guías para docentes y familias sobre TEA. **1088**
Sonia Marlene Yagüe Bentolila, Esther Vela Llauradó
6. Aproximación al estudio de la relación entre acoso escolar, normalidad y diversidad en el rol de víctima **1100**
Raúl Carretero Bermejo y Alberto Nolasco Hernández
7. La inclusión narrada por los protagonistas en la asociación provincial de autismo de jaén **1109**
Dolores García López, Juan Leiva Olivencia, María Jesús Colmenero Ruiz y Nuria González Castellano
8. Evaluación inclusiva de la legislación sobre diversidad funcional. Las personas con deficiencia auditiva en Italia **1119**
Manuel López Torrijo, Francisco Javier García García, Marta Ruíz Giménez.
9. La Inclusión Educativa Universitaria Actuada Con Herramientas Flexibles Para Inteligencias Modificables. “Conócete A Ti Mismo. Descubre Tu Estilo De Aprendizaje” **1137**
Gabriella Giulia Pulcini, Valeria Polzonetti
10. Actitudes Del Profesorado Sobre La Inclusión Educativa: Una Reflexión Académica Sobre La Práctica Docente **1150**
Estela Isequilla Alarcón, María Martín Delgado.

11. Pautas para diseñar recursos educativos abiertos inclusivos basadas en el diseño universal de aprendizaje <i>Desirée Ayuso del Puerto, Prudencia Gutiérrez Esteban</i>	1157
12. Visiones de la tecnología desde la inclusión <i>Kassandra Ruiz Ortega, Sandra Romero Pérez, Claudia Gutiérrez Castelar</i>	1166
13. El aula-taller como escenario para aprender haciendo <i>Beatriz Sesmero López y Ramón José Freire Santa Cruz</i>	1178
14. Por una pedagogía inclusiva en las aulas: recomendaciones de docentes de Educación Primaria <i>Inmaculada Concepción Orozco Almarío</i>	1192
15. El flamenco en el área de Lengua Castellana y Literatura y su utilidad en la educación para la tolerancia y el respeto ala diversidad <i>Juana Ruiz Arriaza</i>	1199
16. La diversidad en la enseñanza y aprendizaje de la formación y orientación laboral <i>Rosalía López Fernández y José Manuel Maroto Blanco</i>	1209
17. La inclusión educativa de los usuarios de titulaciones oficiales y su relación con la oficina de atención a la diversidad de la Universidad de Huelva <i>José Antonio Ruíz Rodríguez, Antonio García Romero y Rosario Medina Salguero</i>	1224
18. Inlução educacional de jovens no brasil diante da lacuna digital <i>Rafael M. Hernández-Carrera y José M. Bautista Vallejo</i>	1237
19. Neuroeducación: su contribución a la educación especial <i>María Dolores Pérez Esteban, Cristina Pinel Martínez</i>	1246
20. El caso Pelayo: una experiencia de inclusión educativa <i>Milagrosa Bascón Jiménez, Carmen Mª Navarro Herrera y José Emilio Jiménez Aguilar</i>	1257
21. La evaluación en la etapa de Educación Infantil: hacia un modelo más inclusivo <i>Rodrigo Fernández-Pérez, Lucía Álvarez-Blanco</i>	1266
22. Problemas de aprendizaje e inclusión en el aula <i>Andrea Lendínez Sánchez y Mónica Ruíz Sánchez</i>	1279
23. Pre-dislexia: definición y recursos tecnológicos <i>Aránzazu Rodríguez Ramírez, Francisco Javier Martín Galdeano, José Manuel Galindo Alabarces y Santiago Alonso García.</i>	1289
24. La neurodidáctica como mejora de aprendizaje en las necesidades educativas <i>Catalina Hidalgo Hidalgo y Francisco Martos Crespo</i>	1302
25. La comunicación. Factor clave en la inclusión <i>María del Carmen Martínez Nieto, David Moreno Molina</i>	1310
26. El potencial de las TIC como recurso para superar las barreras de las personas con deficiencia auditiva <i>Nerea Rodríguez Guerrero, Elisa Pérez Expósito, Sofía Ruiz Prieto y María Natalia Campos Soto</i>	1319
27. Proyecto UBINDING: Método de adquisición y mejora de la lectura <i>Jorge López Olóriz</i>	1331
28. El Teatro Pedagógico aplicado a las NEE de las personas con síndrome de Down <i>Natalia González Martínez y Olga María Alegre de la Rosa</i>	1343

29. Creación de una educación inclusiva basada en el feminismo <i>Fátima Trillo Vílchez, Celia García García y José Ramón Trillo Vílchez</i>	1358
30. 7 beneficios del reciprocal imitation training en niños con trastornos del espectro autista en la primera infancia. Un meta-análisis en formato PRISMA. <i>Víctor del Toro Alonso y Mónica Jiménez Astudillo</i>	1367
31. La inclusión de alumnado con NEE en centros ordinarios: percepción de futuros docentes <i>María Natalia Campos Soto, Juan Antonio López Núñez, José Antonio Marín Marín</i>	1380
32. Educación inclusiva y multiculturalidad <i>Sara Laportosa Prados, Ana Sáez Jiménez, Marta López Vela.</i>	1392
33. Education in the juvenile justice system. Culture for the equity of children in risk <i>David Herrera Pastor</i>	1399
34. Detección del acoso escolar a edades tempranas <i>Vanessa Sainz López y Elena García Rosario</i>	1413
35. Educación inclusiva y bullying <i>Carmen María Gámiz Serrano, Marina Gutiérrez Alba</i>	1428
36. Valores, emociones y sentimientos en comunidades de aprendizaje <i>Francisco Javier Domínguez Rodríguez y Ascensión Palomares Ruíz</i>	1440
37. Revisión Sistemática sobre la didáctica de las ciencias experimentales y el alumnado con necesidades educativas especiales de Educación Secundaria. <i>Irene Gallego Martínez, María del Carmen Romero López y María del Pilar Jiménez Tejada</i>	1453
38. Configuración de un sistema de indicadores para el diseño de un instrumento de evaluación sobre el uso de la metodología aprendizaje cooperativo en aulas ordinarias para la correcta inclusión de alumnos con trastorno de espectro autista <i>Laura Sánchez Fernández, Joanne Mampaso Desbrow y Jesús Rodríguez Mantilla</i>	1468
39. La utilización de la música como elemento favorecedor de la Educación Inclusiva <i>Noemí Ramos Villa</i>	1481
40. Salud emocional centrada en la autoestima de las personas con discapacidad intelectual <i>O'Hara Soto García y María Elisa Antolín Martín</i>	1490
41. Inteligencias múltiples y su relación con las competencias clave en la etapa de Educación Primaria <i>Alberto Nolasco Hernández y Raúl Carretero Bermejo</i>	1503
42. Una experiencia de apoyo inclusivo: grupos de apoyo mutuo en el CEIP Huerta de la princesa (Dos Hermanas, Sevilla) <i>Antonia Jiménez Toledo Y Carmen Gallego Vega</i>	1515
43. Análisis de aplicaciones móviles para niños con trastorno del espectro autista (TEA) <i>Antonio Iván Díaz Escobar y Verónica Nistal Anta</i>	1524
44. Aproximación a la educación inclusiva en territorio europeo. El caso del alumnado con discapacidad intelectual y/o enfermedad mental en centros penitenciarios <i>Ana María Castro-Martínez</i>	1535

VII. Innovación e investigación educativa

1. La fenomenología como camino para aprender a pensar desde el arte: un proyecto para la educación secundaria **1547**
Agustín Palomar Torralbo
2. Incidencia de la formación docente en la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales **1561**
Ascensión Palomares-Ruiz, Emilio López-Parra y Eduardo García-Toledano
3. Relato Autobiográfico De Un Episodio Evaluativo Escolar. Una Reflexión A Posteriori. **1573**
María José Delgado Corredera.
4. El Canon Literario En El Alumnado Universitario De Los Grados De Infantil Y Primaria. Propuesta De Reflexión **1586**
Miguel Sánchez García, Juana Rosa Suárez Robaina.
5. Actualización del profesorado universitario: el reto de la capacitación de los estudiantes de primer curso de universidad **1600**
María Castañar Medina Domínguez, Adiel Ruíz Cabezas, Antonio Medina Rivilla
6. La importancia de los programas educativos deportivos como agentes de prevención del consumo de sustancias alcohólicas y estupefacientes en los menores infractores **1617**
Juan Miguel Fernández Campoy, José Manuel Aguilar Parra, Rubén Trigueros Ramos, Ana Manzano León.
7. No quiero tu like, quiero un abrazo. Análisis de las percepciones de los jóvenes sobre el amor en las redes sociales **1628**
Paloma López Torres, Irene Navarro Terriente, Mireya Romero Castilla y Elena Terrón Illescas
8. Teorizaciones para la tipificación de juegos con potencial educativo STEAM **1645**
Alicia Fernández-Oliveras, María-José Espigares-Gámez y María-Luisa Oliveras
9. Aprender pasándolo de película. Un proyecto de innovación educativa basado en el cine **1659**
Cristina María Ruiz-Alberdi Fernández, Cristina Micaela Palomera Rico, Jesús Luis Alcalá Recuero
10. Projeto: “Somos Cientistas” Na Busca De Um Currículo Integrado Com Base Na Metodologia De Trabalho Por Projeto **1672**
Marta Oliveira, Eva Corrêa, Paula Farinho y Tânia Almeida
11. ¿Cómo da sentido el lector infantil a la multimodalidad de la literatura infantil? Un estudio con alumnos de 6º de primaria. **1688**
Neus Real Mercadal, Cristina Aliagas Marin
12. Efecto del programa Ecoyoga en la autorregulación y las habilidades perceptivo-motrices en Educación Infantil **1707**
Nuria Ureña Ortín, Noelia Fernández Caballero, Francisco Alarcón López, Iker Madinabeitia Cabrera
13. Los valores de los futuros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio comparado. **1723**
María Asunción Ríos Jiménez
14. Proyecto de Teatro Social “Creando-espacios”: una experiencia de Aprendizaje Servicio en el ámbito universitario. **1735**
Manuel José López Ruíz, Elvira Curiel Marín.

15. Breakout educativo y gamificación para aumentar motivación y adquisición de conocimientos.	1747
<i>Sara Suárez Manzano, Manuel de la Torre Cruz, Sebastián López Serrano y Alberto Ruíz Ariza.</i>	
16. Programa De Prevención Del Abuso Sexual Infantil En El Contexto Escolar: “¡He Dicho Que No!”	1761
<i>Claudia Aragón Acedo, Yolanda Sánchez-Sandoval.</i>	
17. Educación y neuroeducación	1771
<i>Adelina Merino Gutiérrez, Marta María Pérez Quero, María Jesús Pozo Migueles, Angelina Romera Cara</i>	
18. Pensamiento crítico afectivo: innovación docente en la clase de traducción a través de la literatura contemporánea en habla inglesa	1781
<i>Beatriz Revelles-Benavente</i>	
19. Diversidades sexo-genéricas e innovación docente: #no a la lgtbifobia en las escuelas	1792
<i>Begoña Sánchez Torrejón, María Escribano Verde, Ana Álvarez Balbuena</i>	
20. Análise das estratégias de resolução de problemas combinatórios de estudantes do ensino médio brasileiro	1802
<i>Clarissa Coragem Ballejo, Elisabete Rambo Braga</i>	
21. About the role of autonomy in learning: a qualitative assessment of m-learning	1815
<i>Nicolas Petel-Rochette</i>	
22. Mindfulness como herramienta educativa	1824
<i>Cristina Ruíz Camacho</i>	
23. ALEXITIMIA: nuevo reto en innovación educativa	1836
<i>Encarnación Lozano Galván</i>	
24. O Sucesso Escolar no ensino da matemática. O trabalho do professor e a disposição do aluno	1847
<i>Ana Paula Sarmento dos Santos, Juan Manuel Trujillo Torres, María Augusta César Nobre Gomes y Fernando Bumba.</i>	
25. Leyenda y narrativa épica en torno a la alhambra de granada. estudio de caso del cuento “el alcázar maravilloso” desde una perspectiva interdisciplinar	1861
<i>Guadalupe Romero-Sánchez, Rosana Piñero García de Quesada y Rafael Marfil-Carmona</i>	
26. Educación sin horizontes: la excelencia es el camino	1875
<i>Carmen López Fernández</i>	
27. Aproximación al rendimiento académico de los hijos e hijas de familias inmigrantes. una doble lectura	1882
<i>Iulia Mancila</i>	
28. Uso del espacio institucional de aprendizaje para la investigación artística-narrativa	1892
<i>Johnny Guerra Flores, Marcela Barreiro Moreira</i>	
29. El rol del docente en la educación matemática moderna	1906
<i>José Carlos Piñero Charlo, Ana Ruíz Romero y María Teresa Costado Dios</i>	
30. ¿Hay ajuste escolar entre el rendimiento académico en las matemáticas escolares y su aplicación en la vida real?	1917
<i>Laura Jiménez y Lucía Checa</i>	

31. Procesos a/r/tográficos contemporáneos y educación patrimonial e identitaria. una investigación educativa basada en las artes para fomentar la vinculación entre el aula, la ciudad/patrimonio y el museo **1930**
Pilar Manuela Soto Solier
32. Dar voz a la investigación sobre fracaso y abandono escolar: la historia de vida de Nacho **1944**
Mariana Picazo-Gutiérrez
33. Integración a la sociedad a través de la expresión oral **1959**
Yeray Rodríguez González
34. El conflicto como oportunidad... para el alumnado universitario: propuesta desde la innovación docente **1968**
Mónica Ortiz Cobo, Rosella Bianco
35. La evolución del personaje de la mujer protagonista dentro de las películas producidas por Disney **1978**
José Ramón Trillo Vílchez y Fátima Trillo Vílchez
36. Ansiedad del alumnado de un centro de Educación Primaria y su relación con factores personales y académicos **1991**
Rosario Arroyo González, Santiago Puertas Álvarez, Jesús Montejo-Gámez
37. Percepción del profesorado de los conservatorios de Galicia sobre las grabaciones de la compañía de la radio televisión de Galicia (CRTVG) **2003**
Aurelio Chao Fernández, María Cristina Pérez Crego y Nilo Jesús García Armas
38. Influencia de la experiencia docente en el nivel de desarrollo de la alfabetización visual después de un proceso formativo **2015**
Catalina Huilcapi-Collantes, Juan Pablo Hernández Ramos y Azucena Hernández Martín
39. Gramática operativa: una propuesta innovadora para el aula virtual de español de lengua extranjera (ELE) **2024**
Beatriz Martín Gascón
40. El autoempleo como estrategia de motivación para la reinserción social de las mujeres que se encuentran en entornos privados de libertad **2038**
Carmen de la Mata Agudo, María Jesús Ruíz Ruano y José Hernández Ascanio
41. Aprender indagando: la reconstrucción de historias familiares a través de la metodología del aprendizaje-servicio **2049**
Gerardo Arriaza Fernández
42. Emociones en ciencias y rendimiento en la resolución de problemas: efectos del nivel académico y de género **2062**
Isaac Pellicer Carreño, Joan Josep Solaz-Portolés y Vicente Sanjosé López
43. Concepciones del profesorado de Ciencias de Secundaria sobre actividades prácticas y de indagación **2075**
Cristina García Ruíz, Teresa Lupión Cobos y Ángel Blanco López
44. El huerto escolar: una forma de abordar la enseñanza mediante un estudio de caso **2085**
Lorena Valdera Martínez y Rocío Raposo Camacho
45. As Concepções De Hidrocarbonetos Por Docentes De Química Em Formação Inicial **2098**
Joao Justino Barbosa y María Marly de Oliveira

46. Estado de la enseñanza integrada de música en España: concepto, clasificación y trayectoria de los centros integrados de música como alternativa educativa **2106**
Eduardo Sánchez-Escribano García de la Rosa, Felipe Gértrudix Barrio.
47. Valoraciones sobre la creación y desarrollo de un grupo interinstitucional para reducir el desenganche escolar **2120**
M^a del Carmen Corujo-Vélez y María Jiménez-García
48. Aplicaciones educativas sobre la alimentación sana como recurso y material didáctico. Selección para su evaluación por futuros pedagogos **2135**
Marta Martín-del-Pozo
49. Mapp my Europe: un proyecto de cooperación para la innovación en educación patrimonial **2147**
María Luisa Hernández Ríos y Regina García Ramírez
50. ¿Tiene Género El Talento? Mujeres En Stem **2158**
Verónica Guilarte Moreno
51. El trabajo rural femenino según el alumnado de Educación Secundaria. Un análisis desde la literacidad visual histórica **2173**
Roberto García-Morís, Silvia Medina Quintana y José Antonio López Fernández
52. Análisis de juegos. Catálogo de juegos tradicionales para trabajar áreas científicas y matemáticas **2186**
María-José Espigares-Gámez, Alicia Fernández-Oliveras, María-Luisa Oliveras.
53. El sentido del humor de los docentes de educación primaria **2201**
Nieves Ramírez Delgado, Cristina Conde García y Pedro Sáenz-López Buñuel
54. Estrategia educativa para reestructurar la participación como práctica cultural en la Universidad de Ciego de Ávila **2214**
Katya Roldán Contreras y Arely Beatriz Ascuy Morales
55. Estrategia educativa comunitaria. Herramientas para la sensibilización sobre equidad de género en infantes **2224**
Leonel Daimel García Aguilar, Lic. Isailis Rivero Granado
56. Construir una ciencia inclusiva desde la infancia **2236**
Rosario Mérida Serrano, María Elena González Alfaya, María de los Ángeles Olivares García, Miguel Muñoz Moya y Julia Rodríguez Carrillo
57. La enseñanza del derecho penal y del derecho procesal desde un enfoque de género: una propuesta de innovación docente **2247**
Sandra Jiménez Arroyo
58. Adaptación y validación española de la escala revisada del locus percibido de causalidad hacia el aprendizaje académico (PLOC-A) **2262**
Rubén Trigueros, José M. Aguilar-Parra, Cristina Mendez-Aguado y Juan M. Fernández-Campoy
59. Comunicación dialógica y aprendizaje. Procedimientos metodológicos **2278**
Leonel Daimel García Aguilar, Lic. Katya Roldán Contreras, Dra. Arely Beatriz Ascuy Morales
60. La creación tridimensional: un recurso didáctico en la formación docente **2289**
Bartolomé Palazón Cascales y Leticia Fayos Bosch
61. Promoción de la autonomía infantil a través de un proyecto coordinado escuela-familia **2298**
María del Mar García Ruíz

62. El impacto de las experiencias musicales escolares percibidas por antiguos estudiantes **2309**
Antonio Fernández-Jiménez, José Luis Guerrero Valiente
63. Efectos positivos de las prácticas educativas e innovadoras orientadas a favorecer el envejecimiento activo **2323**
Susana Agudo Prado y Marta García-Sampedro
64. “Cities”: Un proyecto de innovación docente para la educación patrimonial en Madrid **2335**
Jesús Ángel Sánchez Rivera
65. Rita Levi-Montalcini, mujer y científica: analizando los sesgos de género en la construcción del conocimiento científico-educativo **2347**
Ana María de la Torre Sierra
66. Adaption and reliability of the “students’ motivation towards science learning” questionnaire in the spanish language **2360**
Trinitario Grau Fernández I , Presentación A. Caballero-García
67. Fomento de la educación STEM en edades tempranas. Un estudio sobre la intención del comportamiento y el contexto familiar **2377**
Olga Martín, Elsa Santaolalla y Belén Urosa
68. Absentismo escolar justificado. El afecto y la sintomatología depresiva en una muestra de estudiantes de secundaria y bachiller **2392**
Clara Llanas Ortega
69. Estudio de la sensibilidad intercultural en un contexto rural en Educación Primaria **2406**
Javier Mula Falcón y Francisco Núñez Román
70. Reflexiones sobre buenas prácticas docentes en relación a juego como recurso didáctico **2418**
Lina Higuera Rodríguez
71. Del dato al relato: itinerario de práctica deportiva **2426**
María Pilar Founaud Cabeza y Raúl Martínez Santos
72. Las pausas activas en clase: percepción del alumnado del grado de maestra/o en Educación Primaria **2436**
María Reyes Beltrán-Valls, Diego Moliner Urdiales Y Mireia Adelantado-Renau
73. Creación de una red de biomateriales como recurso para promover la orientación académica y profesional de los alumnos **2448**
Victor Manuel Pérez Puyana, Mercedes Jiménez Rosado, Alberto Romero
74. Propuesta de aplicación gamificación: acoso escolar-II Guerra Mundial **2459**
Patricia Ruíz Bravo, María Amalia Faná del Valle Villar, Gema Sáez Rodríguez
75. Nociones básicas para la programación didáctica en Educación Primaria: un ejemplo para educación física **2470**
Alberto Ruíz Ariza, Sebastián López Serrano, Manuel J. de la Torre Cruz y Sara Suárez Manzano
76. Evaluación de títulos universitarias de mujeres profesionales del ámbito educativo que atienden a menores expuestos/as a violencia de género **2485**
Alicia Eladía Hermoso Soto
77. Érase una vez un coco. Ejes de innovación en el C.P.R “Alimijara” (Corumbela). Valores democráticos y ciudadanía. **2498**
Arasy González Milea y Carmen Rosa García Ruíz

78. El patrimonio arqueológico canario en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria: un análisis comparativo y cualitativo **2506**
A. José Farrujia de la Rosa y Cristo Manuel Hernández Gómez
79. Tertulias pedagógicas dialógicas: claves y criterios para su desarrollo en la formación inicial docente **2520**
Aurora María Ruíz Bejarano
80. Propuesta de una escala para valorar la gestión del aprendizaje universitario **2535**
Carlos Ramos Galarza, Pamela Acosta, Nancy Lepe y Milenko del Valle

VIII. Liderazgo, organización/gestión de instituciones educativas y violencia escolar

1. Retos para un liderazgo directivo en la sociedad actual: hacia un liderazgo transformacional y resiliente **2545**
María Cañadas Juan, Cristina Palacios Valenzuela y Andrea Pastor Martínez
2. El autoliderazgo en las organizaciones educativas: una mirada introspectiva y crítica para los retos del mañana **2559**
Esther Carpio Vera, Jessica Martín Pérez, Miriam Requena Marañón y Paula Romero Medina
3. Consideraciones sobre el liderazgo inclusivo en una sociedad diversa. Diseño de una propuesta de intervención multicultural **2573**
Laura Lozano Muñoz, Nerea Pérez Arenas, Paula Portela Martín, Cristina Sánchez Ruiz y Eva Zafra Serrano
4. Análisis del liderazgo en una empresa vinícola desde una visión introspectiva **2586**
Celia Bacete Delgado, Almudena Cerezo Elías, Rocío Fernández Fernández, Samara Bonet Ridruejo y María Isabel Velasco Franco
5. Oportunidades y aportaciones de las líderes académicas a las instituciones de educación superior **2595**
María Ángeles Martínez Ruíz, María Encarnación Urrea-Solano
6. Los colegios rurales agrupados -CRA- en Aragón. Análisis del modelo pedagógico-organizativo a través de su alumnado **2609**
Virginia Domingo Cebrián
7. ¿Influye el género en el liderazgo? Análisis de los cargos directivos de la Universidad de Granada **2625**
Esther González Tudela, Blanca Hernández Pérez, Lucía Rodríguez Quirós e Inmaculada Ruíz Aguilera

IX. Orientación, problemáticas y necesidades académicas y/o profesionales

1. Medidas de evaluación de trastornos de ansiedad en España: una revisión sistemática **2638**
Aitana Fernández-Sogorb, María del Pilar Aparicio-Flores, Lucía Granados
2. Diseño y comunicación de un evento en torno al día de la mujer, la adolescencia y el deporte **2651**
Graciela de Torres Olson y María Pilar Founaud Cabeza
3. Cómo afecta el proceso de divorcio al desarrollo cognitivo en niños de 3 a 5 años **2661**
Inmaculada Aznar Díaz, Carmen Rocío Fernández Fernández y José María Romero Rodríguez.
4. Necessidade De Profissionais De Apoio À Formação, Orientação Vocacional E Profissional Nas Instituições Escolares: Um Diagnóstico Aos Estudantes Do **2673**

I E li Ano Do Instituto Superior De Ciências Da Educação De Cabinda, 2018/2019	
<i>Maria Augusta Cesar Nobre Gomes, Fernando Bumba, Ana Paula Sarmento dos Santos e María Natalia Campos Soto</i>	
5. Métodos de prevención contra el acoso y la violencia escolar: bullying y ciberbullying	2684
<i>María Victoria Garcia Montes, Adela Iniesta García, Pablo Izquierdo Martínez, Daniela Jiménez Palacios y Lucía López Ruíz</i>	
6. Análisis y detección del acoso escolar e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria	2693
<i>María José Peña Casares</i>	
7. Modelos de gestión para la educación del adulto: más allá de la universidad del mayor	2704
<i>Susana Gala Pellicer</i>	
8. The Ethical dimension of work in the educational orientation of italian adolescents	2714
<i>Andrea Porcarelli y Melania Bortolotto</i>	
9. Participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad en el distrito 5 de Huelva	2733
<i>Rosario Medina-Salguero y José Antonio Ruiz Rodríguez</i>	
10. Proyecto de intervención para la mejora del clima escolar	2744
<i>Cristina Buedo-Guirado y Laura Rubio Rubio</i>	
X. Tecnologías emergentes aplicadas a la educación	
1. Tecnologías emergentes en el aula, ¿amigas o enemigas?	2751
<i>Miguel Ángel Arrabal</i>	
2. Propuesta de mejora en la comunicación con alumnos universitarios mediante tecnologías emergentes en la asignatura gestión de centros sanitarios del grado en fisioterapia	2762
<i>Begoña Planells Hernani, Jesús Guodemar Pérez</i>	
3. Introducción A La Aplicación De La Metodología Bim En La Docencia De Programación De Proyectos De Construcción	2771
<i>María Luisa de la Hoz Torres, Antonio Jesús Aguilar Aguilera, María Dolores Martínez Aires</i>	
4. Role play como técnica de aprendizaje activo en Criminología	2782
<i>Cristina Domingo Jaramillo</i>	
5. La gamificación en las aulas del siglo XXI: análisis de experiencias en distintas áreas de primaria	2792
<i>Alejandro Maldonado García, Natalia Azor Munuera, Noelia Hernández García y Laura Cabezas González de Lara</i>	
6. Transferencia de conocimiento mediante el uso de twitter como herramienta formativa	2805
<i>Alicia Jaén Martínez, Antonio Hilario Martín Padilla, David Blas Padilla</i>	
7. Plataformas digitales educativas: comparación entre diferentes niveles educativos	2821
<i>José M. Jiménez-Olmedo, Basilio Pueo y Alfonso Penichet-Tomas</i>	
8. Redes sociales como recurso para el aprendizaje de lenguas "sin costuras"	2832
<i>Lucila María Pérez Fernández</i>	

preguntas que inciten al debate. La idea es generar un diálogo que no suponga una prueba de conocimiento. Por el contrario, se trata de que las preguntas generen una discusión analítica, así como que sus respuestas promuevan el perfeccionamiento de las técnicas de comunicación oral. El profesor podrá encontrar fallos, incidir en aspectos conflictivos, aportar información, etc., (Pérez Rodríguez, Soriano Úbeda, Martínez Pinna y Javier De Juan Navarro, 2018). A través de estas actividades los alumnos, que serán los protagonistas, podrán poner en relación los conocimientos previos adquiridos en clase con otros que sean nuevos y que hayan sido obtenidos durante la visita al centro penitenciario. Así, se desarrollarán actividades de aprendizaje y habilidades, pues los alumnos interactuarán según sus conocimientos y además podrán ampliar estos con las ideas que sus compañeros expresen. Durante el debate se fomentará la participación activa del alumnado con el objetivo de analizar los resultados que se han obtenido con la visita. De esta forma, se presenta una forma de aprender por parte de los alumnos. En concreto, es positivo que éstos que utilicen argumentos para explicar sus ideas, aprendan a escuchar a los demás (ya que no todos tienen por qué tener la misma opinión), relacionen sus pensamientos con los razonamientos expuestos por los compañeros e incluso presenten propuestas.

Desde la perspectiva de la asignatura Derecho penal II la actividad a la que venimos aludiendo resulta muy interesante, como expone García Magna y Becerra Muñoz (2011), es necesario “que nuestros estudiantes adquieran conciencia crítica sobre la naturaleza represiva del Derecho penal y sus diversos instrumentos de control (competencia específica de carácter cognitivo) y que desarrollen la capacidad para valorar la realidad normativa penal y para detectar sus fines y efectos secundarios no explícitos (competencia específica de carácter actitudinal)” (p. 512). No podemos reducir el estudio del Derecho penal a “memorizar artículos de un Código” (Ríos Corbacho, 2011, p. 70-71). Igualmente, y ahora tomando el enfoque del contenido de la asignatura de Victimología, debemos resaltar la importancia que supone la visita a prisión y el debate posterior desde el enfoque de la victimología penitenciaria.

5. CONCLUSIONES

En términos generales, la aplicación del aprendizaje activo por parte del profesorado favorece la educación actual. La participación del alumnado supone un estímulo hacia el aprendizaje y la puesta en práctica de la teoría adquirida. La capacidad de resolución de problemas, la adquisición de actitudes y conocimientos, el desarrollo de

habilidades de expresión y conocimiento, entre otros, se presentan como aspectos ventajosos de la metodología activa.

Si trasladamos lo anteriormente expuesto a las asignaturas de Derecho penal II y Victimología, cabe recordar que son dos asignaturas complejas y áridas. En concreto, son asignaturas troncales a las que les corresponden 8 y 6 créditos respectivamente. Las características de estas asignaturas exigen la aplicación de una metodología activa por parte del docente. En caso contrario, el alumno tendrá más dificultades para seguir y comprender el temario. La utilización de numerosos conceptos que se relacionan entre sí en ambas asignaturas dificultará en gran medida la comprensión del alumnado de la materia.

Para facilitar el aprendizaje de las dos asignaturas mencionadas hemos propuesto como parte de la metodología activa la visita a un centro penitenciario. Esta actividad permite a los alumnos de Derecho penal II y Victimología interrelacionarse con el medio y que tengan una experiencia directa de lo que supone quedar privado de libertad. El alumnado podrá descubrir si la idea que tenía sobre la vida en un centro penitenciario era tal y como esperaba. Los alumnos se verán inmersos en hechos reales y buscarán soluciones a los diversos conflictos que pueden presentarse a los diversos sujetos que están en prisión (ya sean internos o personal del centro penitenciario).

Además, el debate que se llevará a cabo en clase favorecerá la capacidad de expresarse del alumnado y estimulará su sentido crítico. También, permitirá al alumno una visión más analítica respecto de la vida en prisión. De forma que, puede afirmarse que la visita a prisión se presenta como una actividad beneficiosa para el alumnado de las asignaturas de Derecho penal II y Victimología.

REFERENCIAS

- Beltrán Martín, I. (2019). Un análisis empírico de los determinantes de la implicación académica del estudiantado universitario. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 12, 47-64.
- De Haro, J. J., (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 1, 71-92.
- Delgado Rodríguez, M. J., Martínez López, R., y Rodado Ruiz, M. C. (2019). Diseños de entornos de aprendizaje activo basados en la gamificación: el juego Fiscal Re-Game. *E-pública: revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, 24, 19-36.

- García-Magna, D., y Becerra-Muñoz, J. (2011). La visita a prisión como metodología innovadora en Derecho penal. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117E, 512-529.
- García Sedano, T. (2017). Una experiencia de innovación Docente: visita a prisión. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/innovaciondocenteprision.html>
- Martín Sánchez, I., Valdivia Martínez, E., y Martínez Bueno, M. (2012). Un fichero para el autoaprendizaje de la microbiología II. En L. Jiménez del Barco Jaldo, M. C. García Garnica (coords.), *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada* (pp. 29-41). Granada, España: Universidad de Granada.
- Mauri Majós, T., Coll Salvador, C., y Onrubia Goñi, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *REDU: Revista docente universitaria*, 1, 4.
- Pérez Rodríguez, R., Soriano Úbeda, S., Martínez Pinna, J.E., y Javier de Juan Navarro, E. (2018). Enseñar preguntando. Una adaptación del método socrático en la enseñanza de Fisiología a estudiantes universitarios. En R. Roig-Vila (coord.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza superior* (pp. 375-385). Barcelona, España: Octaedro.
- Ríos Corbacho, J. M. (2011). Innovación docente del Derecho penal de la empresa través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 3, 67-80.
- Vila Ramos, B. (2011) Una propuesta práctica de innovación docente. La enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional. *InDret*, 1, 1-30.

CAPÍTULO 7.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

Carlos Reis¹, Maria Formosinho²

¹*Universidade de Coimbra – CEIS20*, ²*Universidade Portucalense – CEIS20*

1. RECUPERAÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

O âmbito educativo, como constitutivamente problemático (Cabanas (2002), tem-se desenvolvido em torno do eixo de uma antinomia fundamental (Suchodolski, 1984). Neste conflito ínsito e axial perspectiva-se uma antinomia entre as pedagogias da essência e as da existência, cuja base se encontra na linha divisória das tendências para a considerar, alternativamente, o “como deveria ser” ou o “como é” o ser a educar. O “essencialismo” revelou-se como propenso a fincar-se no ideal e a resvalar para uma obliteração do ser concreto, diante de quem assume o papel educador. Por seu lado, o “existencialismo” tomou o seu ensejo a partir do princípio de respeito incondicional pelo ser presente, as suas predisposições, virtualidades e –de modo menos clarividente– as suas limitações, recusando-se a impor-lhe ideais alheios à sua condição específica. Se, no quadro de uma metanarrativa antropológica de naturalismo otimista, Rousseau clamava “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça.” (Rousseau, 1981, p. 47), era porque, assumindo o humano como naturalmente bom, a educação não poderia ir contra ele para o formar (Suchodolski, 1984, p. 36). Semelhante orientação não só afastou todo o sentido de essência impositiva como estabeleceu o moto da confiança no desenvolvimento livre e espontâneo, sem concessões a qualquer moldagem, tendo em vista um futuro idealizado. Com isto, a base da educação passa a ser o estado empírico do educando, as suas necessidades, impulsos, sentimentos, pensamentos... Ou seja, a partir deste ponto matricial para a pedagogia da existência fornecido pelas intuições rousseanas, “a existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação” (Suchodolski, 1984, p. 40). Com isto se inaugura uma via educacional alternativa, cujo princípio fundamental, desde então estruturante das ditas novas pedagogias, consiste no respeito pelo sujeito, implicando “que se considere o ser na sua novidade e na sua originalidade” (Resweber, 1988, p. 5).

A orientação fundada no respeito pela existência afirma-se, de modo claro, no princípio de que ninguém tem direito a forçar a criança ao que não lhe convém, nem abusar da sua liberdade imperfeita de ser, em que as necessidades ultrapassam as forças, havendo mais que ampará-la do que contrariá-la e limitá-la. Ou, como diria Rousseau (1981, p. 73), prover ao uso das forças próprias, ajudando a suprir o que falte, mas de modo que em nenhum caso parece caber o contrariar. A partir deste enquadramento advém, muito conseqüentemente, o deslinde do segundo princípio solidário do respeito incondicional pelo educando, porquanto a implicação com o seu cumprimento remete para a centração na dinâmica do elemento que se quer, precisamente, dinamizar, ou, dito de um modo mais claro, que se quer ativar. Seguindo este trilho, a reflexão encontra, pois, o princípio de pôr em atividade, que transcenda a enraizada propensão para o redutor atuar sobre. Este é o nosso presente tema, hoje muito referenciado, sem que isso tenha, necessariamente, significado uma assunção clarificadora do princípio e de como, em concreto, desenvolvê-lo. Mas, para evitar cairmos no que criticamos, parece ser recomendável fornecer algum esclarecimento desta problemática, contemporaneamente tão invocada quanto confundida.

Da confiança nas potencialidades do educando deduz-se o complementar ensejo de o pôr em atividade. Se se pretende incitar o sujeito educando a conhecer e compreender, o que em grande medida o coloca apenas no plano da “mimesis”, isto é, do repetir, é necessário também apontar ao plano criativo, da “poiesis”, em que algo de novo seja produzido. Ora, para respeitarmos o valor do educando e a conseqüente centração na sua condição, o que significa uma opção pelo compromisso com o pôr em atividade, precisamos clarificar o que se entende por tal processo de ativação. Sobretudo quando se equaciona o conceito de educação verdadeira com a circunstância de estar o educando ativo. Na verdade, a referência à atividade constitui-se, amiúde, como armadilha que induz mais a confusões do que facilita a compreensão do trabalho educativo, pela forma indistinta como se identificam os métodos (ditos) novos e se englobam, acriticamente, na mesma concetualização o trabalho em equipa ou –hoje de forma muito divulgada– a panaceia da aplicação dos meios audiovisuais, como se o seu uso, só por si, garantisse a atividade dos alunos. Isto significa que se confunde o uso de certos processos em que os educandos estão num registo de atividade observável com a atividade que subjaz ao processo de aprender quando efetivamente em curso. Se convirmos em que o educar implica a atividade daquele que se educa, é, no entanto, pertinente perguntar que atividade

é essa pela qual se educa. Esta perplexidade leva-nos a colocar aqui a crítica de Guy Palmade (1983, p. 91), hoje tão clássica quanto incontornável:

“Sob uma forma simples, dir-se-ia que o método era ativo se ele levar à execução de movimentos. Na realidade, porém uma atividade concreta, manual, na qual há grande atividade física, pode ser passiva do ponto de vista psicológico. A aprendizagem de um trabalho manual por simples treino, que não deixa ao aluno qualquer iniciativa, se ele executa uma atividade física, não é ativo no sentido psicológico. Não é, pois, a atividade exterior que define os métodos ativos”.

O nosso autor despista ainda mais três tipos de confusões: a que consiste em confundir método ativo com método intuitivo e o recurso ao concreto, quando o educando poderá, de forma efetiva, ver, olhar e sentir, sem que “ipso facto” se promova uma atividade cognitiva significativa; bem como, uma segunda confusão que resultaria de assimilar o método ativo ao interrogativo, quando se pode dar o caso de, por se extremar o processo de desmultiplicação das questões, a par de uma especificação destas, se propiciar muito menos a atividade dos aprendentes, do que aquilo que seria suposto poder-se atribuir ao questionar; a que acresceria uma terceira confusão, decorrente de assimilar a atividade do educando a uma atividade lúdica e entendida como liberta de esforço.

Cada um dos casos de anfibologia concetual merece uma reflexão e um reparo. O primeiro decorre do pensamento falacioso em que se toma um efeito possível como efeito necessário de algo. Se é possível que corresponda à atividade cognitiva uma atividade motora, nem por isso decorre que a toda a atividade cognitiva corresponda uma atividade motora; como também não se pode estabelecer uma regra de proporcionalidade entre a intensidade da atividade cognitiva e a, hipoteticamente, decorrente atividade motora. Este aspeto pode receber uma clarificação por referência a uma análise de um caso exemplificativo. Referimo-nos à pregada superioridade do trabalho de grupo e da educação baseada em projetos, muito pelo que de trabalho em equipa promovem, o que serve, muitas vezes, para postergar e anatemizar o trabalho individual e –porventura, mais consonante– com o silêncio discente. Porém, há que reconhecer que o estar solitário e em silêncio não correspondem, necessariamente, o grau zero da atividade e da participação. Em certos casos o recolhimento representa, até, um modo mais profundo de interagir, de participar e aprender de forma significativa. “Daqui resulta que, em termos de relação pedagógica, nem o aluno em silêncio, na posição de quem ouve, é meramente recetivo, nem o professor, por expor conteúdos, é necessariamente um obstáculo à liberdade do

aluno” (Fadigas, 2003, 104).¹⁰ Ou seja, a situação do aluno silencioso perante o professor que expõe, nem faz do primeiro necessariamente inativo, nem do segundo necessariamente inútil quanto à sua atividade.

Esta reflexão deve levar-nos a ponderar criticamente a postura, que como muito bem observou Fadigas (2003), hoje se tornou comum, que vota o silêncio e a solidão à proscricção devido ao papel que ambos desempenhavam na pedagogia tradicional. Daí que, por oposição redutora, se tenha vindo a associá-los à desmotivação, que se quer resgatar por recurso a duas vias. Uma refere-se à hiperbolização do valor teoricamente concedido à atividade comunicacional, intrínseca ao trabalho de grupo. A outra remete para a terceira confusão decorrente da assimilação da atividade do educando a uma ausência de esforço, resultante, supostamente, de se fazer apoiar o processo educativo numa atividade lúdica. Sendo esta tomada como, naturalmente, preferível, em todos os casos, o que poderia ser expressão de uma outra falácia, do tipo “dicto secundum quid ad dictum simpliciter”, ou seja de generalização precipitada e indevida.

De facto, a ludicidade parece hoje assumir-se como panaceia para quase tudo em pedagogia, ainda que não represente, muitas vezes, mais do que um entendimento superficial da relação pedagógica. Por isso, não admira que o método expositivo seja, nos nossos dias, timbrado de dogmático, mesmo quando, precisamente, porque recorre ao silêncio e à solidão, serve para suscitar a criatividade; enquanto, para o mesmo efeito, a famigerada técnica das perguntas e respostas parece servir mais para calar (os espíritos) do que para fazer falar, ou seja, resulta mais próxima da condução dita socrática, que pode fazer inferir, mas não tanto pensar, que pode fazer concluir, mas não tanto fomentar a criatividade.

Na sequência desta análise julgamos ser razoável admitir que a atividade do aluno não tem de ser um resultado exclusivo do trabalho de grupo. A solidão pode servi-la também, tal como nos sugere Reboul (2000) com a sua “pedagogia do segredo”. Nesta modalidade pedagógica, não se ostenta saber perante os educandos, o que quer dizer que não se lhes dão respostas, mas antes se motivam pelo enigma, “até que compreendam, no fim de contas, que o segredo se encontra neles” (Reboul, 2000, p. 44). Isto parece querer

¹⁰ Em muitos casos, o isolamento e o silêncio também são elementos positivos para assegurar o princípio pedagógico da atividade do aluno. O silêncio tem certamente a sua função, quanto mais não seja para nos resgatar desta sociedade da “histeria do ruído” (Steiner & Ladjali, 2004, 65). O silêncio é hoje um verdadeiro luxo e um espaço que cada vez nos faz mais falta: “Ah! Poder ser silencioso...” (Steiner & Ladjali, 2004, 65)

dizer que, não só ao lado do dizer pode estar o silêncio criativo, como ao lado do expor pode estar o calar a solução significativa, de modo que devemos também contar com o perguntar suscitador. O que não significa que, por se ter confundido, em pedagogia, a diferença com a negatividade, se deva proscrever a exposição, o valor da memorização e a progressividade, para apenas impor os seus opostos, isto é, a autonomia, a criatividade, a participação (Fadigas, 2003). Como é sabido, chegou mesmo a tomar-se semelhante inversão por uma verdadeira revolução pedagógica, quando se tratava, em certos casos, de uma radicalização, ou reducionismo, que não sabia distinguir o valor próprio dos diferentes princípios. Ora, acontece que, por vezes, os “falsos pretendentes” servem igualmente para conquistar os mesmos fins.

Quanto à atividade visada pelos métodos ativos, é útil recolhermos aqui mais uma citação Palmade (1983, p. 92-93):

“Os métodos ativos implicam, de facto, uma atividade exercida no próprio ato pelo qual se apreendem certos movimentos ao mesmo tempo que se descobrem. De acordo com o desenvolvimento da criança, eles obrigam-na a participar ativamente na própria elaboração dos conhecimentos, põem em jogo a sua iniciativa criadora, em vez de os métodos porem em jogo a atividade prática, de partirem do concreto para o abstrato, de utilizarem uma abordagem diretiva e intuitiva, de serem auxiliados por suportes audiovisuais ou ainda de se apoiarem na motivação para o jogo, liga-nos a condições ou a domínios de aplicação, mas não nos fornece uma definição de métodos ativos no verdadeiro sentido do termo. Temos de entender a atividade que se deve manifestar nos ‘métodos ativos’ num sentido de iniciativa pessoal, de criatividade e de descoberta”.

Se bem entendemos o nosso pedagogo, a verdadeira atividade reporta-se a uma base operatória, no sentido de o educando ativar um modo de operar, com as estruturas de que dispõe —e que devem ser desafiadas na justa medida do que podem alcançar enquanto tal—, produzindo uma construção cognitiva, que remete para a sua iniciativa criativa. Ou seja, neste caso, a criatividade pode entender-se como o contributo pessoal de construção de sentido, de descoberta de um sentido para aquilo que desafia o sujeito, e que por lúdico que possa ser o contexto, não deixa de solicitar um esforço. Numa perspetiva, construtivista, poderíamos dizer, que se trata de um processo em que a inteligência se debate com a realidade procurando assimilá-la mediante processos de acomodação ou assimilação do real. Sabemos como poderá ser importante para esta dinâmica ligá-la “a condições ou domínios de aplicação”, mas temos de saber distinguir as atividades neles implicadas da atividade com que lhes pode corresponder o educando. Deste entendimento deve resultar como óbvio que se fizermos nascer a atividade buscada no contexto de uma atividade prática, motivadora, fundada nos interesses, que organize, eventualmente, a transferência do concreto para o abstrato, ou numa atividade de valor intuitivo ou lúdica, com eventual auxílio de meios audiovisuais, tanto melhor. Porém, nenhuma das

atividades relativas às “condições ou domínios de aplicação” se deve confundir com a atividade que buscam em essencial instância os métodos ativos. Isto quer, que fazer nascer a atividade do educando no contexto de projetos é relevante tanto quanto confere sentido, direção e porvir ao processo, ao mesmo tempo que abre as vias da liberdade e da responsabilidade no seio da atividade. Há, na verdade, que tomar em consideração que a atividade significativa só pode induzir-se no âmbito de contextos de autenticidade, em que o vivido e a experiência pessoal se impõem. “Um conhecimento só se integra verdadeiramente nos outros para constituir um saber quando a personalidade se empenhou numa experiência, vivida com todo o seu corpo, toda a sua inteligência, toda a sua sensibilidade. Este é um dos princípios pedagógicos da educação nova mais frequentemente afirmados.” (Best, 1980, p. 66)

Com efeito, o educando estará psicologicamente ativo naquelas situações em que for desafiado a estabelecer relações dinâmicas operatórias com o mundo; procedendo a reestruturações assimilativas ou acomodativas das suas estruturas lógico-matemáticas, que correspondem a consequentes reorganizações das suas ações, ou possibilidades de agir (Piaget, 1975). No patamar mais avançado, ser-lhe-á possível enfrentar a resistência do real, a sua opacidade e complexidade mediante o pensamento hipotético-dedutivo, capaz de antecipar consequência possíveis no domínio da pura abstração, sem precisar de se apoiar no concreto, embora sem, nem por isso, se divorciar completamente da ação. Ou seja, no plano cognitivo, tudo isto acontece quando “mesmo nas suas manifestações superiores, em que já não procede senão por intervenção dos instrumentos do pensamento, a inteligência consiste ainda em executar e em coordenar certas ações, embora sob uma forma interiorizada e reflexiva.” (Piaget, 1969, p. 49) Assim, pela atividade, pedagogicamente bem enquadrada, é que o educando enfrenta, desejavelmente suportado pelo interesse e a motivação, o desafio de aprender, num contexto, eventualmente lúdico, mas nunca desprovido de esforço. E quando pode descobrir e construir sentido, pode crescer e sentir que cresceu, reforçando no processo o sentimento de capacidade pessoal e fortalecendo a sua autoestima, tanto quanto o seu poder intelectual e as suas competências.

2. A QUESTÃO DOS DOMÍNIOS DE FINALIDADE EDUCACIONAL E AS METODOLOGIAS ATIVADORAS

Na sequência da análise que se encetou na secção anterior, pode ser sugestivo que nos refiramos a metodologias ativadoras, mais do que a metodologias ativas, porquanto o mais importante do enfoque metodológico poderá residir mais nas suas virtualidades quanto ao que induz no educando do que no tipo de condições que instala. Na verdade, ainda que estas possam ter um cariz determinante, não garantem por si só a desejável ativação do educando, como também não definem um modo exclusivo de garantir esta ativação. Parece, contudo, conveniente reconhecer que certas metodologias, pelas condições que organizam, podem comportar potencialidades acrescidas de ativação dos educandos, como, sobretudo, de maior abrangência multidimensional. Neste particular requer-se uma clarificação, que se procurará produzir introduzindo uma perspetiva crítica.

Na sequência do que Gert Biesta tão bem explanou, importa ter em consideração que em educação, não só a questão do propósito é essencial, como deve ser encarada na sua multidimensionalidade, porquanto a educação tende a funcionar em relação a, pelo menos, três domínios essenciais, a saber, a qualificação, a socialização e a subjetivação (Biesta, 2010, 2013, 2015ab).

De um modo lato, podemos dizer que a qualificação se refere à transmissão e aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições. Em grande medida, esta função orienta-se para a aquisição de conhecimentos, competências e capacidades relativas a um “saber fazer” algo, ou seja, para qualificar para um campo profissional, preparando para a vida nas nossas sociedades modernas complexas. Coisa nada despicienda, mas que pode não deixar ver que a educação não se resume apenas a conhecimentos, competências e disposições, como é o caso da indispensável iniciação em modos de ser e de fazer que correspondem à inserção em tradições culturais, profissionais, políticas e confessionais, entre outras. Função esta que pode, no entanto, resvalar para a reprodução de desigualdades sociais existentes. Por isso, não há que esquecer a importância da função subjetivadora da educação que, para além da qualificação e socialização, visa, no melhor dos casos, promover a realização da pessoa dos educandos, isto é o modo pelo qual estes passam a existir como sujeitos de iniciativa e responsabilidade, e não como meros objetos das ações de outros. Quer dizer, funcionalizados a um mercado laboral ou a um modo de organização social.

Tornam-se aqui facilmente visíveis as eventuais consequências nefastas resultantes do desequilíbrio ou desapareço de uma qualquer das funções ou domínios de finalidade educacional. Este seria o caso da contemporânea insistência na realização qualificadora que –sobrevalorizando o saber fazer, e as disciplinas que lhe são mais substantivas, como as ciências, as tecnologias e a matemática– tende a menosprezar a subjetivação e, como bem mostrou Nuccio Ordine (2013), o valor intrínseco às humanidades. O mesmo se poderia dizer do desequilíbrio, hoje marcante, de querer centrar, redutoramente, a educação na aprendizagem, segundo uma ideologia do “aprenderismo”¹¹, como tem também procurado mostrar Biesta (2010, 2013, 2015ab, 2018). Sobretudo, no que isto implica em relação à minimização das funções socializadora e subjetivadora, mas também para a centração, sobrevalorizadora, dos aspetos mensuráveis, no âmbito da avaliação do ensino e da aprendizagem, a par de uma desvalorização do papel dos professores e da dimensão relacional da educação. Por seu lado, a própria orientação da investigação acompanha o mesmo reducionismo quantificador e utilitarista que enviesa análise e validade dos resultados. O primeiro caso vemo-lo materializar-se com a prevalência da valorização dos saberes subjacentes aos propósitos qualificadores, nos celebérrimos relatórios internacionais¹², que se invocam para apreciar os sistemas de ensino e definir políticas nacionais e mundiais orientadas para o dito “aprenderismo”, transferindo para os aprendizes e ensinantes todo o ónus dos resultados desejáveis, instalando uma cultura da culpabilização e da vergonha. Já quanto ao caso da investigação, vemo-la aparecer hoje bastante determinada pela leitura quantificadora que se centra nos aspetos mensuráveis, como, por exemplo, quando se procura relacionar a frequência da realização dos trabalhos de casa com os resultados escolares quantificados, perdendo-se de vista as funções autonomizadora e responsabilizadora dos referidos trabalhos. Em grande medida,

¹¹ Do termo “learnification”, a expressão cunhada por Biesta (2009, 2010), para caraterizar a disseminação da cultura acima tipificada. “O crescimento da linguagem da aprendizagem na pesquisa, política e prática em educação é visível em grande número de expedientes discursivos, que incluem a tendência de se referir como ‘aprendentes’ aos pupilos, estudantes, crianças e adultos; como ‘apoiaadores de aprendizagem’ ou ‘facilitadores de aprendizagem’ aos professores; como ‘ambientes de aprendizagem’, ‘lugares para aprendizagem’ ou ‘comunidades de aprendizagem’ às escolas, e na redesignação do campo da educação de adultos no sentido de uma ‘aprendizagem ao longo da vida’” (Biesta, 2018, 23)

¹² Referimo-nos ao *Programme for International Student Assessment* (PISA), suportado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico; mas poderia também dar-se o exemplo do *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), ou do *Progress in International Mathematics and Science Studies* (PIRLS), ambos da levados a cabo pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

estas orientações, significam a instalação de uma “cultura da performance” e, em consequência, de uma “cultura da mensuração”, dominada pelos “rankings” e a “accountability”, na vigência da referida “cultura da culpa e da vergonha”, com que se determina o financiamento da investigação centrada no “como funciona”. Ou seja, trata-se da instalação de uma “cultura da mensuração”, em que a validação técnica substitui a validação normativa, como se o que funciona, no seu valor instrumental, pudesse sobrepor-se ao “desejável”, no seu valor normativo.

Em termos gerais, o que queremos salientar com a anterior análise é a necessidade de inferir que, remetendo a educação para as referidas funções, há que reconhecer e assumir a responsabilidade de as procurar satisfazer a todas, enquanto domínios de finalidade educacional. Neste enquadramento, não ficamos impedidos de perspetivarmos as virtualidades de certas metodologias que, sem desconsiderar o papel do professor e do ensino, podem com grande proveito propiciar a consecução de objetivos de ensino e aprendizagem, articulando os domínios de finalidade educacional da qualificação, da socialização e da subjetivação.

Este desígnio implica recuperar a proposta de abordagem destes planos como complementares, na medida em que se intersectam (Biesta, 2015), e se devem pensar de modo mutuamente referenciáveis. Isto é, como de tabuleiros sobrepostos de xadrez se tratassem, de tal modo que seja perspetivável como “as peças não apenas interagem horizontalmente, mas também verticalmente. Assim, um movimento no ‘jogo’ da qualificação não apenas impacta o que acontece e pode acontecer lá, mas, ao mesmo tempo, ‘faz’ algo nos ‘jogos’ da socialização e da subjetivação, e vice-versa” (Biesta, 2018, 24). Um entendimento que permite, aliás, reconhecer que o currículo não deve ser visto como uma lista de conteúdos, mas antes concebido enquanto programa de desenvolvimento dos três domínios. O que implica não aceitar a submissão redutora da educação a motivações de eficácia, mas reclama considerar uma dimensão qualitativa e, sobremaneira, o respeito pelo que se possa definir como uma boa educação, relacionada com “o viver bem e viver juntos”. Em poucas palavras, leva-nos a perceber como, em educação, as questões da eficiência não podem ser dissociadas das questões normativas. Mas, também, por que razão os conhecimentos a adquirir não podem, e não devem, ser dissociados das capacidades das atitudes e dos valores. De outro modo, não seria possível compreender bem o que seriam as competências que, hoje, se postulam como elementos matriciais das metas educativas.

Durand (1998, p. 21-22) definiu o conhecimento (saber algo e porquê), o saber-fazer (capacidades ou “skills”, técnicas e tecnologias) e as atitudes (remetendo para uma identidade, vontade e comportamento), como as três dimensões (compósitas) ou eixos genéricos constitutivos das competências. Ou seja, as competências devem entender-se enquanto resultado de uma confluência entre conhecimento, saber-fazer e atitudes. Resulta, por isso, necessário assumir que as três dimensões das competências tenham de ser tomadas como interdependentes¹³. Neste particular, aparece como útil a definição de competência apresentada no documento “Competences for democratic culture” (Council of Europe, 2016, p. 23-24), em que se pode ler que “competência é a capacidade de mobilizar e implantar recursos psicológicos relevantes (ou seja, valores, atitudes, habilidades, conhecimentos e/ou compreensão), a fim de responder de forma adequada e eficaz às demandas, desafios e oportunidades”. As competências são, neste caso, entendidas dinamicamente, como processos holísticos –por implicarem conhecimentos, capacidades, atitudes e valores– de seleção, ativação, organização e coordenação de recursos mobilizados, com vista à adaptação e/ou intervenção em situações concretas.

Aqui chegados, entendemos serem necessários dois esclarecimentos. O primeiro remete-nos para a crítica de Christodoulou (2014), quando tentou desmistificar como a educação baseada em factos não tem de ser perspectivada como obstaculizadora da compreensão, nem a instrução e o ensino de conhecimentos vistos como inevitável doutrinação, sempre conducente à passividade do educando; o mesmo se diga de focar a educação em competências transferíveis, quando semelhante transversalidade parece não poder existir, porquanto todas as competências, incluindo o espírito crítico e a criatividade, se fundamentam na aquisição de conhecimentos e deles dependem, não podendo, pois, ser concebidas num quadro “maniqueísta” que as dicotomiza em relação aos primeiros. Daí que encomiar o enfoque do ensino em projetos e na resolução de problemas possa ser tão contraproducente quanto se desvaloriza, de modo equivocado, a aquisição de conhecimentos e o papel da memória. Em segundo lugar, estamos em crer que esta problemática pode receber, na sua globalidade, um contributo significativo se concebermos, como procuramos fazer noutro lugar (Reis, 2014), a educação enquanto

¹³ Não há aprendizagem (construção do conhecimento) sem ação; todo o saber-fazer é vulnerável sem conhecimento; o saber-fazer não pode ser construído sem um contexto social onde as atitudes desempenham um papel significativo; o conhecimento é estéril sem ser incorporado em atitudes; tal como as atitudes são inúteis ou sem significado quando não comportam o “know-how” a respeito da ação

dinâmica antinômica, de modo a podermos melhor articular os princípios e “telos”, supostamente, entre si contraditórios, por via de que ela se encontraria, de modo aparente, fragmentada. Este é o caso de se opor a educação da racionalidade à da sensibilidade, a da autonomia à heteronomia, como será o de opor o trabalho individual ao de grupo, ou o focado em conhecimentos ao focado em projetos. Mais que pensamento dicotômico, enquanto ciência, técnica e arte, a educação parece exigir, sobretudo, a competência de um “tato pedagógico” (Asensio, 2004), que prima pela capacidade de discernir o que cada educando necessita –respeitando o ser concreto– e o que o pode desafiar do ponto de vista do desejável– apontando ao ideal, mais ou menos utópico. Como ciência do que há a ensinar, técnica do como ensinar e arte da prudência, exigida pela sua natureza “polidilemática”, a educação clama pela articulação que saiba compreender os opostos, esquivando o idealismo das sínteses, para procurar a melhor conjugação que sirva o ser e o dever-ser, como também o poder-se, o querer-ser, sem olvidar o ter-de-ser (Carvalho, 1994).

3. O CASO DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ABERTO, COMO EXEMPLO DE UMA METODOLOGIA ATIVADORA

É, precisamente, dentro do espírito enunciado que nos parece ser aqui útil referirmo-nos, ao teor do programa “Curriculum for excellence through outdoor learning” (Learning and Teaching Scotland, 2010). A razão desta escolha prende-se com as virtudes que entrevemos no intuito declarado, neste documento, por Keith Brown, Minister for Skills and Lifelong Learning, de propiciar, com esta metodologia, o desenvolvimento mais qualificador do sucesso escolar dos alunos, a par com os, não menos importantes, âmbitos subjetivadores e socializadores, do desenvolvimento de educandos confiantes, interventores sociais efetivos e responsáveis. Ainda que o documento não deixe de se inserir na generalizada linguagem do “aprenderismo”¹⁴, nem por isso deve ser desvalorizado quanto às virtudes que lhe possamos encontrar, nomeadamente para a

¹⁴ O termo “learning”, se bem contamos, aparece 211 vezes só no corpo do texto, incluindo o título e a especificação da competência ministerial. Como não cabe aqui uma discussão exaustiva do assunto, servirá assinalar que, no plano substancial, logo no “Forward” se pode ler: “Learning need not take place solely within educational buildings. The outdoor environment has massive potential for learning.” (Learning and Teaching Scotland, 2010, 3). Semelhante declaração parece esclarecer muito bem os propósitos do documento.

dimensão ativadora, quando possa incidir, de modo transversal, nos diversos domínios de finalidade, sem desvalorizar o papel docente.

Na verdade, o programa “Curriculum for excellence through outdoor learning” tem o mérito de lembrar que os espaços abertos têm um vasto potencial para promoverem a aprendizagem. Estamos em crer que só a imaginação pode constituir um limite à aplicação que –desde a pré-escola até a faculdade– os educadores podem conceber para os ricos ambientes urbanos e rurais de modo a funcionarem como contextos motivadores de atividades relevantes, diversificadas, significativas e ativadoras. Isto é tão mais importante quanto podemos conceber o programa como um modo de equilibrar a relação entre ensino e aprendizagem, entre o papel do professor e a preocupação com a ativação dos educandos. De facto, as experiências de aprendizagem ao ar livre podem ser melhor aproveitadas mediante a devida articulação com as atividades em sala de aula, de modo a desenvolverem-se, integradamente, oportunidades criativas, sustentadas e progressivas. Ademais, quando estas forem colocadas sob o paradigma da inclusão, poderão também promover-se em paralelo dimensões socializadoras e subjetivadoras, domínios a que o documento citado também se dirige.

As experiências integradoras dos espaços abertos são, aliás, reconhecidas pelo seu amplo rol de virtualidades. No que respeita ao seu timbre, poderíamos destacar a sua propensão para serem marcantes ou memoráveis, bem como recreativas e deleitosas, incentivadoras da criatividade e desafiantes, por se desenrolarem no quadro de um espírito de iniciativa e aventura. No âmbito da dimensão, mais propriamente curricular, parece-nos de assinalar a sua virtualidade integradora das diversas áreas do currículo, porquanto nos aparece com uma orientação tendencial para as solicitar, numa perspetiva abrangente de mútua referenciação e relação com a prática, que evitará as abordagens fragmentadoras e abstratas. No plano da personalização, ou se quisermos da subjetivação, o facto de colocar o educando em muitas situações de cuidar de si –só ou acompanhado– indica o seu valor para incentivar o autoconhecimento, a autonomia, a autossuficiência, a par da resiliência –muito pelo facto de se capacitar o desenvolvimento de capacidades para avaliar e gerir os riscos–, mas também por se poder amiúde solicitar a responsabilidade e a afirmação do espírito crítico. É ainda curial reconhecer que a inerente propiciação dos espaços abertos para oferecerem o relacionamento com os ambientes humano e natural –humanizado ou pristino– pode, por si só, propiciar a sensibilidade para a apreciação do património cultural e natural, como para a importância da sustentabilidade global e do sentido de pertença cósmico. Mas, em particular, é também vislumbrável o seu eminente

contributo para um estilo de vida saudável, nos planos de bem-estar físico e psicossocial, em paralelo à ativação de competências não visíveis em sala de aula. Não sendo de esquecer como a interação com ambientes sociais e naturais realistas pode ser indutor de um espírito cultural fortalecedor das comunidades.

No caso específico da educação integradora dos ambientes externos à sala de aula, isto é, dos espaços abertos humanos e naturais é determinante que seja concebida mediante uma estruturação de experiências integradas, progressivas e estimulantes, que envolvam a escola, os professores e toda a comunidade educativa. Isto quer dizer que o enquadramento teórico desta metodologia requer, como quesito crucial, o empenho na planificação e na seleção de um certo tipo de atividades.

A planificação deve, neste caso, conceber-se de modo a possibilitar experiências pessoais diretas, apelando aos recursos disponíveis, como os “campi” escolares, os espaços verdes urbanos, as zonas rurais e os ambientes naturais. Sendo de notar que a preocupação central é o desenvolvimento de aprendizagens enquadradas e fomentadoras de saúde, confiança, iniciativa, cidadania responsável, reflexão e pensamento crítico – aspetos pertinentes às funções socializadoras e subjetivadoras da educação. Ora, se o relacionamento com a natureza e o património cultural suscita uma perspectiva de integração das áreas curriculares, em torno de temas transversais – como a cidadania proativa, a inclusão, a educação global e a sustentabilidade planetária– não implica isto que tenha de se depreciar o domínio da qualificação e suas áreas substantivas. Mas antes pelo contrário encontramos boas razões para se procurar evitar a instalação da sua hegemonia, mediante o cuidado de equilibrar o desenvolvimento dos diversos domínios de finalidade educacional. Semelhante preocupação remete-nos para a necessidade de propiciar experiências integradas e integradoras, capazes de promover a aquisição de conhecimentos, atitudes, valores e um amplo espectro de competências: de comunicação, de resolução de problemas, de utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação, de colaboração e cooperação, de literacia (do texto, oral, dos gráficos e mapas), de numeracia (as medidas e os cálculos), como da saúde e do bem-estar (relativamente à atividade física, ao equilíbrio emocional, à saúde mental). A integração dos domínios requer-se tanto quanto parece desejável o aprofundamento e contextualização dos temas, interligando os assuntos.

No que à planificação diz respeito, é preciso deixar claro que esta deve abranger o antes, o durante e o depois, procurando-se garantir a relevância, bem como a coerência e a abrangência possíveis. O seu foco deve estar em alinhar experiências gradativas

mediante uma abertura criativa, que estabeleça uma certa regularidade e seja capaz de instaurar um ciclo integrador de ensino e aprendizagem. O processo poderá progredir através da exploração do contexto escolar e dos contextos proximais até aos mais ou menos distanciados da escola¹⁵. Pese esta orientação de abrangência e abertura, parece recomendável que a dinâmica do processo considere a alternância do rural com o urbano, não só para compensar as proveniências dos educandos, como para melhor entrelaçar os dois planos. Um aspeto prático importante consiste em repetir as visitas de forma a propiciar a variação de perspetivas e o seu aprofundamento. Mas sempre ligando as experiências dos espaços exteriores com o que acontece dentro da sala de aula, de modo que este não seja secundarizado, senão antes se afirme a integração. Ou seja, importa considerar a potencialidade específica das atividades para melhorar e aprofundar assuntos precisos, isto é, o seu eventual impacto educativo. Em todo caso, requer-se a articulação congruente das experiências a realizar dentro da sala de aula e aquelas previstas para os espaços exteriores, de modo a que se defina como poderão ser melhor desenvolvidas e/ou aprofundadas umas e outras.

Não é excessivo insistirmos na importância da planificação para a metodologia da educação em espaços abertos. Pela natureza integradora que já lhe reconhecemos, deduz-se para o seu desenvolvimento um especial compromisso com o rigor, a abrangência, o conhecimento analítico das experiências e resultados expectáveis, bem como a relevância de debater os processos com outros docentes, os alunos, os auxiliares de ação educativa, os pais¹⁶ e os eventuais peritos e os parceiros da comunidade educativa, como parceiros. Considerando a preocupação com a inclusão, vemos até melhor como deverá ser atendida a diversidade social e cultural de modo a garantir oportunidades para todos, e apontando ao desenvolvimento do máximo potencial de cada um. Para ser bem conseguida, a planificação deve começar pelo diálogo com todas as partes envolvidas e não negligenciar o aconselhamento, senão procurá-lo ativamente. Planificar bem requer distribuir funções,

¹⁵ Entre os contextos de OL podem contar-se os próprios logradouros das escolas, os parques locais e os nacionais, as aldeias, as cidades, os parques temáticos, mas também locais que requeiram viagens de longo curso. Para se decidir quais são os melhores contextos, há que perguntar, entre outras coisas, quando podem ser visitados, que experiências se podem neles levar a cabo, o que está disponível em cada contexto, que tipos de acessibilidades possuem e quais os tipos de desafios que podem propiciar.

¹⁶ Os pais e/ou encarregados de educação das crianças devem ser muito bem informados quanto ao plano das visitas, aos procedimentos e aos benefícios visados, para perceberem o seu valor e prepararem as crianças convenientemente. Nunca se deve esquecer que os pais e/ou encarregados de educação podem ser eles mesmos valiosos assistentes e estratégicos facilitadores de contextos.