

Competències comunicatives i acció didàctica: estudi d'un cas a primària

Miquel Alsina

Dolors Cañabate Ortíz

Joan de la Creu Godoy

Universitat de Girona Spain

Introducció

La vinculació de la competència comunicativa amb la cultural i artística queda palesa al currículum en tant que aquesta darrera suposa saber crear amb paraules, amb sons, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individual com col·lectivament, les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat.

Aquesta comunicació presenta alguns dels resultats d'un projecte ARIE, finançat per la Generalitat de Catalunya, desenvolupat durant el curs 2008/2009 pel grup de recerca "Patrimoni artístic i educació" de la UdG i un conjunt de centres de primària i secundària que hi han col·laborat. S'emmarca doncs dins els projectes de recerca i innovació que tenen per finalitat la millora de la qualitat del sistema educatiu no universitari i la potenciació i millora d'iniciatives d'ensenyament i d'aprenentatge.

Ens situem en els camps de les didàctiques de les disciplines, les didàctiques específiques que valoren l'especificitat de les situacions d'aprenentatge que es desenvolupen segons els continguts, el objectius a ensenyar/aprendre, i les característiques particulars dels alumnes que aporten a la millora educativa precisament per la seva visió enfocada en allò particular i específic. Les didàctiques específiques valoren l'especificitat de les situacions d'aprenentatge que es desenvolupen segons els continguts i l'alfabet particular de cada disciplina.

La nostra intenció és analitzar com els processos propis d'una seqüència d'aprenentatge s'interrelacionen i es retroalimenten (observació i escolta, experimentació i descobriment, reflexió i anàlisi, expressió i creació, lectura i valoració).

L'eina d'anàlisi ens servirà, d'una banda, per recollir, en forma de transcripció, aquells moments significatius de la interacció entre el docent i els alumnes (verbals, gestuals i posturals, etc.). Per l'altra, ens permet fer la seva anàlisi, tant des d'un punt de vista de les dimensions de l'acció didàctica (definició, devolució, regulació o institucionalització), com des de la perspectiva dels processos relacionats amb l'objecte didàctic i les seves dimensions espacials i temporals (mesogenètics, topogenètics i cronogenètics).

Les competències comunicatives del mestre i de l'alumne

El nostre actual currículum demana desenvolupar, per a l'educació primària, la competència artística, cultural i corporal com a complement necessari de la competència comunicativa. Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. Es tracta, per tant, d'una competència que facilita tant expressar-se i comunicar-se com percebre, representar, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i produccions del món de l'art i de la cultura considerat en el sentit més ampli del terme. La competència creativa artística i cultural ha de mobilitzar, entre moltes altres coses també, el coneixement bàsic de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics.

La competència comunicativa esdevé una competència clau per a l'aprenentatge, que es va desenvolupant i matisant en totes i cadascuna de les activitats educatives proposades. Comunicar, per tant, és fonamental per a la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements de cada vegada més complexos.

La vinculació de la competència comunicativa amb la cultural i artística queda palesa al currículum en tant que aquesta darrera suposa saber crear amb paraules, amb sons, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individual com col·lectivament les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat. Suposa també "conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, com a part del patrimoni dels pobles".

La transmissió del coneixement no pot funcionar, a l'escola d'avui, com a imposició en vertical de sabers, sinó com a resultat d'una construcció conjunta que implica professors i alumnes. Com han destacat Edward i Mercer (1998), el desenvolupament de l'activitat diària a l'aula és el procés a través del qual professors i alumnes van creant i desenvolupant contextos mentals compartits; formes comunes de conceptualitzar els materials, els continguts, i, en general, tots els elements del procés educatiu.

En el currículum de Primària, tant el llenguatge plàstic com el musical, tot hi ser àmbits específics amb característiques pròpies, comparteixen, no obstant, aspectes relatius a la comprensió i a la producció, fet que facilita la seva inclusió en una sola àrea per permetre un enfocament globalitzat que contempli les estretes connexions entre els diferents llenguatges i la incorporació de continguts de dansa i teatre, i en general d'expressió corporal.

Els processos amb els quals es fonamenten totes les àrees implicades tenen les mateixes característiques:

- a) Processos receptius (escolta, observació, anàlisi, reflexió, lectura....) relatius a la comprensió anteriorment citada que es relacionen amb els blocs de continguts del currículum de primària explorar i percebre definits com: desenvolupament de capacitats de reconeixement visual, auditiu i corporal, que ajuden a entendre les diferents manifestacions artístiques, així com el coneixement i gaudi de produccions plàstiques i musicals diverses
- b) Processos productius (experimentació, creació, expressió, interpretació,) relatius a la producció i que els relacionem amb el bloc d'interpretar i crear: expressió d'idees i sentiments per mitjà del coneixement i l'ús de diferents codis i tècniques artístics.

Els continguts dels dos blocs desenvolupen directament les competències comunicatives i, en especial, la competència artística i cultural, atenent a la manera que l'art commou, el que suscita i el que explica.

Elaboració d'un mapa de les competències comunicatives

Les competències són un referent per l'acció educativa, però cal tenir en compte que tant les competències com les capacitats no són directament avaluables. És necessari escollir els continguts més adequats per poder treballar-les i desenvolupar-les, definint la seqüència i el grau propi dels diferents nivells i cursos, establint indicadors precisos i encertant en les tasques que finalment es demani realitzar als alumnes.

La principal contribució de les competències consisteix en orientar l'ensenyament, al permetre identificar els continguts i els criteris d'avaluació. Per això és imprescindible conèixer en profunditat cada una de les competències, així com les capacitats relacionades, les habilitats, les destreses. Tot aquest coneixement facilitarà al professorat la seva intervenció a l'aula tot facilitant la transferència adequada de les competències en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

A continuació volem donar a conèixer la relació de capacitats i habilitats en relació a la competència artística i cultural. Aquesta relació no pretén ser una proposta tancada sinó flexible i modelable en funció de la situació i del context didàctics (Quadre 1).

Quadre 1. Relació capacitats i habilitats

Capacitats	Habilitats
Respectar i mostrar interès per la diversitat, tant artística com cultural	Saber identificar-se amb una cultura, tenint sentit crític d'ella. Valorar positivament la diversitat i respectar l'origen del companys.
Ensenyar i aprendre a valorar críticament les expressions artístiques	Reconèixer el patrimoni artístic propi de cada cultura Entendre el concepte d'art com un aspecte propi de cada grup social
Ensenyar i aprendre a treballar en grup	Saber valorar i respectar les diverses opinions dins del grup. Saber comunicar-se a través de l'art.
Ensenyar i aprendre a expressar-se i comunicar-se mitjançant el llenguatge artístic	Ser capaços de transmetre els sentiments bàsics (alegria, tristesa, por..) mitjançant l'art, diferents llenguatges.
Utilitzar els diferents llenguatges per enriquir les interaccions dins de l'aula	Expressar, escollir i combinar els diferents llenguatges en cada situació

Selecció d'indicadors per a la seva observació

A partir de la nostra participació en un grup de treball en un projecte impulsat i publicat per l'AQU (2009) sobre l'avaluació de les competències en el pràcticum de magisteri. Hem adoptat una línia de treball similar a la que es proposa en el document, concretant-ne el context i els objectius de forma més acotada. Ens cenyim, doncs, a les competències comunicatives i a l'activitat dins de l'aula. D'altra banda, els àmbits que distingim en aquest context són el disciplinar, el didàctic i el social. Per àmbit disciplinar ens referim a aquelles accions o intervencions comunicatives on s'incorporen elements del llenguatge considerat específic de cada matèria. Definim com a àmbit didàctic aquelles interaccions entre professor i alumne en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per últim, l'àmbit social abraça aquelles interaccions pròpies de l'establiment i conducció de relacions interpersonals dins l'aula. Els indicadors per a cada àmbit de la competència comunicativa tenen en algun cas relació directa amb els indicadors de la "guia AQU", la resta són de nova definició, tots en el seu conjunt s'han formulat com a hipòtesis a validar amb la prova pilot de les sessions d'aula que s'han analitzat en el nostre estudi i que exemplificarem més endavant. Aquest són doncs els àmbits i indicadors competencials:

Quadre 2. Relació dels àmbits i indicadors de competència

Competència comunicativa a l'aula	
Àmbit	Indicadors de competència
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disciplinar. Incorporar el llenguatge específic de la matèria dins les interaccions comunicatives a l'aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establir els processos de recepció i producció disciplinaris en relació als continguts. ▪ Utilitzar diferents recursos comunicatius en el desenvolupament d'un contingut. ▪ Gestionar els àmbits de coneixement i participació en la disciplina (p.e. Música: escolta, interpretació i creació) ▪ Utilitzar el llenguatges específics comunicatius com a instrument d'intercanvi i relació a l'aula.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didàctic. Actuació del docent i l'alumne en la construcció del procés d'ensenyament/aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestionar i regular les diversitats de l'aula. ▪ Gestionar els processos d'aprenentatge. ▪ Utilitzar diferents nivells de llenguatge.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Social. Establiment de relacions interpersonals que afavoreixen la competència comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestionar i regular la comunicació. ▪ Promoure la cooperació i el treball en equip. ▪ Gestionar les pròpies emocions.

El treball de camp i definició de l'eina per a l'anàlisi

Per tal de realitzar l'estudi d'un cas hem procedit prèviament a l'enregistrament de dues sessions d'aula a l'educació primària impartides per un docent especialista en educació musical, que imparteix també la matèria de visual i plàstica. Les dues sessions es varen enregistrar el mateix dia però amb dos grups diferents d'estudiants. El docent havia estat informat prèviament de les característiques de la investigació i de l'ús que se'n faria de les imatges enregistrades a l'aula, per a la qual cosa havia signat una acceptació dels termes de la col·laboració.

L'eina que hem creat, en format de graella, ens serveix per a la transcripció, l'anàlisi i la valoració de les situacions didàctiques seleccionades a l'enregistrament. La selecció s'ha fet a través de la cerca de moments significatius en referència a les competències comunicatives a l'aula, del docent, dels alumnes i de la seva interacció. Les situacions es transcriuen en funció de les següents acotacions:

- Interaccions verbals: transcripció literal de les intervencions en monòleg o dialogades entre mestre i alumnes.
- Postures i gestos: descripció de la disposició física i corporal dels participants contextualitzant la situació.
- Accions sobre el medi: indica els moments d'inflexió narrativa en el decurs de la situació didàctica.

El segon apartat de l'eina és el d'anàlisi de les dimensions i dels processos de l'acció didàctica. En relació a les dimensions, ens referim a les quatre dimensions o moments definits per Sensevey (2007), consistents en:

Definició

Professor (actiu): Exposició i contextualització en un primer nivell de les regles de l'activitat i en un segon nivell del contingut.

Alumne (passiu): capacitat d'entendre i comprendre el missatge del professor. Organitzar les tasques a fer.

Devolució

L'alumne (actiu) assumeix el rol i el protagonisme del seu procés d'aprenentatge assumint la responsabilitat que això comporta. Negociació i acceptació de l'activitat proposada i dels rols i tasques a desenvolupar. Entendre el punt de partida de les tasques a fer i/o a continuar fent. Conclusions parcials o semiinstitucionalització. El professor ha de consensuar i establir el procés cap al següent estadi. Comprovació del nivell de comprensió de l'alumne en relació a la tasca

Regulació

Professor i alumne participen en el desenvolupament del procés d'ensenyament-aprenentatge, que està plenament actiu. L'alumne és protagonista de l'activitat interaccionant amb els altres. El professor condueix i reconduïx el procés i regula les interaccions

Institucionalització

Valoració conjunta de l'activitat i del procés utilitzant diferents mètodes i instruments per la seva avaluació. Aquesta darrera fase en donarà la informació necessària per tal de valorar les dimensions didàctiques però partint ja d'un estadi superior a l'inicial.

Els processos de l'acció didàctica que hem adoptat estan extrets del triple sistema definit inicialment per Chevallard (1992) i desenvolupats posteriorment per Sensevy, Mercier i Schubauer-Leoni (2000). Aquest són:

- Processos mesogenètics: referits a la construcció o gènesi del medi. Segons Sensevy (2007): "Disponer de la categoria de mesogènesis para describir la actividad didáctica, significa estudiar la manera en que el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos". (Com i què?: Quins tipus de continguts epistèmics)
- Processos cronogenètics: referits a la gestió del temps. Tota acció d'ensenyament es concep des d'aquesta perspectiva com una progressió. Aquesta progressió organitza l'assumpció dels diferents rols d'alumnes i professor. (Com i quan?: per què i com el treball sobre els continguts epistèmics antics implica fer el canvi cap als nous?)
- Processos topogenètics: referits a l'acció "in situ", inclou les produccions dels alumnes i, al mateix temps, les disposicions i concepcions dels professors necessàries per a tals produccions. (Com i qui?: qui assumeix cada part del treball d'aquests continguts epistèmics)

El tercer apartat de l'anàlisi fa referència al registre de recursos comunicatius emprats i observats en les accions didàctiques seleccionades. Aquests els hem dividit en verbals, sonors (no verbals), gestual facial, gestual corporal i visual/ gràfic.

La valoració de la competència comunicativa, que és la tercera dimensió de l'eina, es realitza a partir d'uns indicadors que hem dividit en els tres àmbits proposats (els disciplinar, didàctic, i social) i els seus respectius indicadors, tal i com ja hem explicat anteriorment. L'eina que hem construït es concreta doncs en la següent graella:

Quadre 3a: Ítems de l'eina d'anàlisi

Transcripció / descripció		Anàlisi						Valoració									
Interaccions verbals	Docent / alumnes	Postures i gestos	Accions sobre el medi	Dimensions de l'acció didàctica			Processos			Recursos comunicatius			Indicadors de competència comunicativa				
				Definició	Devolució	Regulació	Institucionalització	Mesogenètics (construcció o concessió del medi/continguts)	Cronogenètics (gestió del temps)	Topogenètics (gestió de l'acció "In situ")	Verbal	Sonor (no verbal)	Gestual facial	Gestual corporal	Visual / gràfic	Àmbit didàctic	Àmbit disciplinar

Estudi d'un cas real en Educació Artística a Primària

La mestra del cas real que hem utilitzat en la verificació de l'eina, treballa en una escola d'un poble d'uns 1.500 habitants de la província de Girona. És a l'escola des de fa 5 anys com a especialista de música, imparteix també la matèria de visual i plàstica, i és actualment la cap d'estudis del centre. Es varen enregistrar dues sessions durant el curs 2008/2009, una sessió de música impartida al curs de cinquè de primària i una sessió de plàstica impartida a un grup de segon. Les dues classes es varen enregistrar el mateix dia, i per a prendre les imatges vàrem entrar a l'aula dos investigadors, amb una càmera cada un. Una càmera va enfocar prioritàriament l'acció de la mestra, mentre que l'altra va enregistrar principalment els alumnes. Els investigadors en cap cas varen interferir en l'acció i el desenvolupament de la classe, i els alumnes varen assimilar molt bé la nostra presència a l'aula així com el fet en si de ser enregistrats. La mestra va comentar, després dels enregistraments, no haver observat cap conducta o reacció dels alumnes diferent al que és habitual.

Els enregistraments es varen editar i les preses de les dues càmeres es varen convertir a una sola seqüència d'imatges, alternant la perspectiva de professor i d'alumnes al llarg de la sessió. També es va fer la transcripció, en les dues sessions, de tota la comunicació oral entre la mestra i els alumnes. Arribats a aquest punt, amb la visualització de les imatges s'ha fet la tria de les seqüències didàctiques per poder ser processades mitjançant l'eina d'avaluació que em presentat. La metodologia es basa doncs principalment en l'enregistrament de vídeo del cas real – entrant en el medi (l'aula) sense participar-hi-. El processament de tota la informació, primer formatant el material i posteriorment fent-ne l'anàlisi, es realitza a partir de l'eina ja presentada. Exemplifiquem al Quadre 3b. l'ús d'aquesta eina en una seqüència extreta de la sessió de visual i plàstica.

Transcripció / descripció			Anàlisi								Valoració						
Interaccions verbals Docent / alumnes	Postures i gestos	Accions sobre el medi	Dimensions de l'acció didàctica				Processos			Recursos comunicatius				Indicadors de competència comunicativa			
			Definició	Devolució	Regulació	Institucionalització	Mesogenètics (construcció o concessió del medi/continguts)	Cronogenètics (gestió del temps)	Topogenètics (gestió de l'acció "In situ")	Verbal	Sonor (no verbal)	Gestual facial	Gestual corporal	Visual / gràfic	Àmbit disciplinar	Àmbit didàctic	Àmbit social
<p>3:47 M: No estan acabats, és que n'hi ha que no estan acabats, però no passa res els podem mirar no?, de fet els hem de mirar.</p> <p>3: 50 Una altre cosa que ens fa semblar que uns porten guants i els altres no, és la proporció, que vol dir aquesta paraula tant estranya?</p> <p>Proporció.</p> <p>A1: Què és?</p> <p>M: Què és això? Sona fatal això</p> <p>Nens: je je</p> <p>A2: És que la X té un coll tope prim</p> <p>M: Siiii La X té el coll molt petit:</p> <p>Nens: riuen.</p> <p>M: Comparat amb el cos. Eh que si?</p> <p>A2: nosaltres el tenim així</p> <p>M: Sobretot jo.</p> <p>I: si</p> <p>M: Riu.</p>	<p>La mestra acompanya la seva verbalització amb gestos facials i co</p> <p>La mestra canvia el tó de veu, fent-lo còmic i fluixet, acompanyat de gesticulació facial.</p>	<p>La mestra està situada dreta al davant dels nens, asseguts a terra i de forma dispersa, i al darrera té els treballs dels alumnes penjats a la paret</p> <p>La mestra s'acosta a la figura tot tocant-se el coll i senyalant el del dibuix</p>					Introducció del concepte de proporció a partir del comentari dels autoretrats dels propis alumnes.	Presentació de la mestra: es reprèn el treball deixat a la sessió anterior.	La mestra interactua amb el grup i rep resposta individual de 3 alumnes.					1.a		2. b	3. a
														1.b			

Conclusions

Les conclusions són un moment clau per valorar i reflexionar sobre tot el procés d'estudi portat a terme. D'entrada, volem destacar que cada fase d'aquesta recerca ha anat retroalimentat les fases següents i també que aquest estudi particular es beneficia de les reflexions i les recerques d'altres components del projecte ARIE que han realitzat treballs paral·lels a aquest. En aquest sentit hagués estat impossible arribar a la construcció de l'eina d'anàlisi proposada, amb l'objectiu també de que pot ser útil en posteriors estudis.

La fase de l'elaboració del mapa de les competències comunicatives ens ha permès consensuar i concretar les capacitats i habilitats (Quadre 1) relacionades a la competència objecte d'estudi. Aquest ha estat el nostre referent per poder construir indicadors de competència relacionats en diferents àmbits (disciplinar, didàctic i social. Quadre 2).

Tal i com queda palès en la comunicació es pot comprovar l'estreta connexió existent entre Habilitats, Àmbits i Indicadors, aspectes que considerem claus en tot procés d'ensenyament-aprenentatge.

La confecció de l'eina d'anàlisi ha estat un procés laboriós i enriquidor (Quadre 3a). Per una banda, les aportacions del propi grup de treball han generat diferents punts de vista i discussió crítica i constructiva sobre els diferents conceptes provinents de la metodologia clínica didàctica i per l'altra la comprovació de l'efectivitat d'aquesta eina en l'observació sistemàtica en l'aplicació a l'aula (Quadre 3b).

Ens donaríem per satisfets si el nostre treball pot servir per aportar un xic més de coneixement sobre el tema de les competències comunicatives, així com, a partir de l'eina proposada, ajudar a la seva avaluació analítica.

Qüestions i/o consideracions pel debat

- Hi ha una voluntat real des dels diferents estaments educatius per afavorir la competència comunicativa dins de l'aula? Amb quins recursos humans, materials, tecnològica, comptem per desenvolupar-la?
- Cada disciplina dins de l'àrea d'educació Artística té un alfabet propi. Aquest aspecte ajuda o dificulta aquesta interdisciplinarietat?
- En quina mesura l'especificitat de cada disciplina i de la seva didàctica condiciona les competències comunicatives a l'aula?

Bibliografia

AQU (2009). Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a (consulta a: http://www.aqu.cat/doc/doc_29617381_1.pdf, darrera lectura el 26/11/2009).

CARREIRO DA SILVA, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués. *Tandém. Didáctica de la educación Física*, 29, 8-9.

CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, (12)1, 73-112.

COMISIÓN EUROPEA (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias Clave. Comisión Europea.

COLL, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

Dirección General de Educación y cultura. Disponible en:

http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comisión_europea.pdf. [Consulta: 2009, 16 de abril].

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula..* Barcelona. Paidós

Ministerio de Educación y Ciencia. REAL DECRETO 1513/2006, de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006.

GÓMEZ, I. (1998). “Bases teòriques d’una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l’aula” en J. Jorba; I. Gómez; A. Prat. (Eds). Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d’enseyament. *Aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona. ICE de la Universitat Autònoma

PERREMOUD, P. (1999). *Construir as competencias desde a Escola, 7-24*. Porto alegre (Brasil): Artmed Editora.

REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas de la Educación Primaria

SENSEVY G., MERCIER A, SCHUBAUER-LEONI M-L. (2000). Vers un modèle de l’action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20.(3), 263-304.

SENSEVY, G. (2007). (Ed). *Un essai de caractérisation des pratiques d’enseignement et de détermination de leur efficacité. La Lecture et les Mathématiques au Cours Préparatoire (Première Primaire)*. Rapport de recherche PIREF.