

METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE SITUAÇÃO-PROBLEMA APLICADA À AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO MÉDIO

METODOLOGÍA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMA APLICADA A LA CLASE DE PRODUCCIÓN DE TEXTO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

PROBLEM-SITUATION RESOLUTION METHODOLOGY APPLIED TO THE WRITING CLASS IN HIGH SCHOOL

Maria Teresa Martins GUIRADO¹
Rosebelly Nunes MARQUES²
Flávia Pierrotti de CASTRO³

RESUMO: Este trabalho refletiu sobre ensino-aprendizagem de redação no Ensino Médio a partir do uso de metodologias ativas, especialmente, resolução de situação-problema. O primeiro objetivo foi analisar a aplicação de metodologias ativas em aulas de redação na 3ª série do Ensino Médio em um colégio privado no interior de São Paulo. Posteriormente, a partir das reflexões geradas pelas atividades, o objetivo foi produzir uma sequência didática voltada à orientação de professores de produção de texto que pudesse contribuir com o ensino-aprendizagem de produção escrita na educação básica. A metodologia empregada baseou-se em pesquisa-ação (FRANCO, 2005), metodologias ativas (MACEDO, 2005) e construção de sequências didáticas (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011; ZABALA, 1998). Também foi usada uma adaptação da metodologia das simulações de assembleias da ONU. Em geral, os alunos tiveram um ganho expressivo no desempenho de suas habilidades argumentativas, em produção orais e escritas, refletindo sobre autonomia, empatia, direitos humanos e consenso. Porém, as atividades levantaram a necessidade da ampliação do uso de tais metodologias e de situações didáticas que estimulem a autonomia em séries anteriores, não só no final do ciclo. Quanto à construção da sequência didática, mostrou-se um caminho produtivo para dividir a experiência e ampliar a discussão sobre as metodologias ativas, além de essencial para passar-se de uma prática intuitiva para uma prática reflexiva. Por fim, a pesquisa deixou claro que o campo é frutífero para muitas reflexões e transformações sobre ensino-aprendizagem de redação.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Sequência-didática. Redação. Formação de professores.

¹ Programa de Educación Continú en Economía y Gestión de Empresas (PECEGE-ESALQ), Piracicaba - SP – Brasil. Post en Gestión Escolar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4357-9185>. Correo: mate_martins@hotmail.com

² Universidade de São Paulo (USP/ ESALQ), Piracicaba - SP - Brasil. Docente del Sector de Economía, Administración y Sociología (LES/ESALQ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8726-3211>. Correo: rosebelly.esalq@usp.br

³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP – Brasil. Programa de Educación Continua en Economía y Gestión de Empresas (PECEGE-ESALQ), Piracicaba - SP – Brasil. Doctoranda del Programa de Postgrado en Química. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7977-8709>. Correo: flavia_pierrotti@yahoo.com.br

RESUMEN: Este trabajo reflexionó sobre enseñanza de redacción en el 3º año de la escuela secundaria a través de metodologías activas, especialmente, resolución de situación problema. El primer objetivo fue analizar la aplicación de metodologías activas en clases de redacción en una escuela privada en interior de São Paulo. Posteriormente, a partir de las reflexiones generadas por las actividades, el objetivo fue producir una secuencia didáctica centrada en la orientación de los maestros de producción de texto que podría contribuir a la enseñanza de redacción. La metodología empleada estaba basada en investigación de acción (FRANCO, 200;), metodologías activas (MACEDO, 2005) y construcción de secuencias didácticas (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011; ZABALA, 1998;). También se utilizó una adaptación de la metodología de simulación de la Asamblea de la ONU. En general, los estudiantes tuvieron una ganancia significativa en el desempeño de habilidades argumentativas, en producciones orales y escritas, reflexionando sobre autonomía, empatía, derechos humanos y consenso. Sin embargo, las actividades plantearon la necesidad de ampliar el uso de tales metodologías y situaciones didácticas que fomentan la autonomía en series anteriores, no solo al final del ciclo. En cuanto a la construcción de la secuencia didáctica, resultó ser una forma productiva de compartir la experiencia y ampliar la discusión sobre metodologías activas, resultó aún esencial para pasar de una práctica intuitiva a una práctica reflexiva. Finalmente, la investigación dejó en claro que el campo es fructífero para muchas reflexiones y transformaciones en la enseñanza de la escritura.

PALABRAS CLAVE: Autonomía. Secuencia didáctica. Redacción. Formación del profesorado.

ABSTRACT: This work reflected on teaching-learning of writing in high school from the use of active methodologies, especially problem-solving. The first objective was to analyze the application of active methodologies in writing classes in the 3rd grade of high school at a private school in the interior of São Paulo. Subsequently, based on the reflections generated by the activities, the objective was to produce a didactic sequence aimed at guiding teachers of text production that could contribute to the teaching-learning of written production in basic education. The methodology used was based on action research (FRANCO, 2005), active methodologies (MACEDO, 2005) and construction of didactic sequences (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011; ZABALA, 1998). An adaptation of the UN assembly simulation methodology was also used. In general, students had a significant gain in the performance of their argumentative skills, in oral and written production, reflecting on autonomy, empathy, human rights and consensus. However, the activities raised the need to expand the use of such methodologies and didactic situations that encourage autonomy in previous grades, not only at the end of the cycle. As for the construction of the didactic sequence, it proved to be a productive way to share the experience and expand the discussion on active methodologies, in addition to being essential to move from an intuitive practice to a reflective practice. Finally, the research made it clear that the field is fruitful for many reflections and transformations on teaching-learning of writing.

KEYWORDS: Autonomy. Following teaching. Essay. Teacher training.

Introducción

El trabajo con la asignatura (componente curricular) “Producción de texto” en la educación básica, en especial en la Enseñanza Media, muestra que se trata de una tarea que tiene sus desafíos y sus conquistas, por lo tanto, es un campo de demandas fructífero para el trabajo de investigación. Actualmente, los alumnos de esta etapa del ciclo, en especial los del último año de la enseñanza media, se encuentran involucrados en preocupaciones con los procesos selectivos y con el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), y la redacción siempre es motivo de desgaste, por generar ansiedad, cobranzas, búsqueda por resultados, inseguridad cuanto a la evaluación y a las expectativas, imagen que los sujetos tienen del acto de escribir, de sí como productores de texto, entre otros. Por parte de los profesores, los retos también abundan, entre ellos, cobranza del equipo gestora por resultados, expectativas de los alumnos y de sus familiares, carga horaria de la asignatura, material didáctico a disposición y oportunidades de formación continua específica. Se suman a este escenario las creencias sobre el uso de tecnologías en clase, propuestas de metodologías activas y nuevos documentos, como la recientemente homologada Base Nacional Común Curricular (BNCC).

Teniendo en cuenta este terreno proficuo, se propone en este estudio comprender mejor la relación entre la metodología de resolución de situación-problema aliada al uso de tecnología en clase con vistas a la proposición de un guía de trabajo para clases de producción de texto en la Enseñanza Media. Para ello, se hizo un estudio bibliográfico específico que parte de autores de referencia en el área y de documentos oficiales (Matriz de Competencias del Enem, BNCC, Proyecto Político Pedagógico de la Escuela en que se desarrolla la investigación), además de una investigación-acción a partir de una secuencia de clases de redacción en grupos del 3º año de la Enseñanza Media de una escuela privada en el interior de São Paulo.

El objetivo de esta investigación es, por lo tanto, a partir de un estudio teórico-práctico, proponer un modelo factible para la clase que esté acorde con los supuestos teóricos, metodológicos y documentales y que, principalmente, le dé significado al hacer del profesor y del alumno. La meta es reflexionar sobre condiciones en que el profesor pueda experimentar de hecho la posición de mediador del proceso de aprendizaje (MEIER; GARCIA, 2011) y que el alumno no vea la escrita como un simple cumplimiento de tarea, pero como un gesto significativo en su formación integral (BRASIL, 2018, p. 14). La preocupación aquí será siempre doble: de un lado, de quien está en clase y quiere, intencionalmente y no más

intuitivamente, crear las condiciones para un aprendizaje activa; de otro, de quien está en frente a la orientación de un grupo de profesores de lenguajes, entre ellos, varios de redacción, y quiere consolidar en este grupo también la enseñanza de redacción con intencionalidad y fundamentación para el trabajo con metodologías activas.

Metodología

Las discusiones y la homologación de la BNCC plantearon cuestiones importantes para el escenario de la educación brasileña, para más allá de indicadores estadísticos que ya son generados hace cierto tiempo (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos-PISA; Sistema de Evaluación de la Educación Básica-SAEB; Examen Nacional de la Enseñanza Media-ENEM). El desafío actual se encuentra en la superación de un contexto meramente estadístico y mercadológico en dirección a un tratamiento cualitativo y reflexivo sobre este escenario. Así, este trabajo destacará algunos puntos de este estado de cosas con relación a documentos, a teorías y a indicadores que basarán la investigación.

En lo que respecta a los documentos, la Matriz de Competencias del Enem⁴ (2009) señala para la necesidad del trabajo con competencias y habilidades a partir de un conjunto de ejes cognitivos comunes a todas las áreas del conocimiento. Entre estos ejes, tres respectan a aspectos de producción textual que se quiere analizar en este trabajo: III. Enfrentar situaciones-problema (SP); IV. Construir argumentación (CA); V. Elaborar propuestas (EP).

El desarrollo de tales ejes está orientado por un conjunto de 09 competencias y 30 habilidades específicas del área de Lenguajes. Además de eso, hay una Cartilla del Participante del Enem que es publicado todos los años para orientar los alumnos con relación a la prueba, pero es también largamente empleada por sistemas de enseñanza, materiales didácticos y profesores para orientar el trabajo en clase con vistas a atender a las expectativas de gestores, mantenedores, sistemas, alumnos y familiares con relación al desempeño cuantitativo en Enem. Este manual trae la Matriz de Referencia para la evaluación de las redacciones, organizada por competencias específicas, entre las cuales se destaca la quinta: “Elaborar propuesta de intervención para el problema abordado, respetando los derechos humanos”. La no observancia de este criterio en su totalidad (dejar de presentar la propuesta relacionada al tema de la redacción y/o dañar los derechos humanos con la propuesta) lleva a la penalización con nota cero en esta competencia.

⁴ Disponible en: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

Sobre esta exigencia, la cartilla explica al participante que el texto que él producirá en su prueba debe, necesariamente, traer una propuesta de intervención para el problema abordado por él. Tal propuesta, aún acorde con el documento oficial, debe expresar la visión del alumno acerca de las posibilidades de solución para el problema y, aún, respetar los derechos humanos, orientándose por principios de ciudadanía, libertad, solidaridad y diversidad cultural (INEP, 2018, p. 22).

Se desprende que esta cartilla y, por extensión, las bases teóricas que la fundamentan, vislumbran una educación que forme ciudadanos capaces de reflexionar sobre situaciones-problema del cotidiano y de resolverlas de modo autónomo y autoral (“su visión, como autor”, INEP, 2018, p. 22), movilizandolos diversos mecanismos provenientes de su formación escolar y extra escolar (ya que el uso de repertorio sociocultural productivo también consta de los criterios de evaluación – Competencia 2). Eso presupone un modelo de educación direccionado para un aprendizaje reflexivo y emancipador que raramente ocurre en larga escala, con algunas excepciones. Muchas veces, los alumnos no comprenden la importancia de estas exigencias o las cumplen por simple obligación, reproduciendo fórmulas listas para las propuestas de intervención. Si eso ya no fuera, de cierto modo, un punto crítico del estado de cosas, el respeto a los derechos humanos se vuelve también causa de duda o de discusión.

Primeramente, esta exigencia parte de un alineamiento de políticas brasileñas e internacionales relacionadas al tratamiento de los derechos humanos:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948);
- Constitución Federal (CF, 1988);
- Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH, 2006);
- Declaración de las Naciones Unidas sobre la Educación y Formación en Derechos Humanos (DNUEFDH, 2011);
- Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (DNEDH, 2012);
- Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos (PMEDH, 2014).

Así, se puede esperar que estos documentos y directrices sean de amplio y profundo conocimiento del cuerpo gestor y del cuerpo docente y sus supuestos sean trabajados en clase, en todas las asignaturas, ya que los alumnos constituyeron su autonomía intelectual y, por lo tanto, su capacidad autoral en todos los espacios-tiempos escolares. Sin embargo, los alumnos relatan dificultad con el manejo de este saber, ya que no hace parte intencionalmente de muchos quehaceres pedagógicos, restringiéndose, en la mejor de las hipótesis, solo al

currículo oculto. La sociedad, a su vez, también tiene sus dificultades con el concepto de derechos humanos, hecho verificable en las simples observaciones de la *doxa* acerca del tema, materializada por discursos como “derechos humanos para humanos derechos” o “derechos humanos sirven para defender bandidos”⁵. El nivel de no internalización de los derechos humanos se puede ser, también en el movimiento que cuestionaba la validez de evaluar el respeto a ellos en la redacción del Enem, culminado con una alteración en la aplicación del criterio de evaluación⁶.

Una de las finalidades de este artículo consiste exactamente en volver este trabajo de autonomía, de autoría y de ciudadanía perceptible y comprensible a los alumnos, de modo que ellos se reconozcan en esta posición, puedan comprometerse con esta visión de aprendizaje y pasen a ver este criterio del Enem no solo como método de análisis de su desempeño en una evaluación de larga escala, pero como objetivo de una formación integral. Esta que, en la visión de la BNCC, se refiere a la construcción intencional de procesos educativos que promuevan aprendizajes sintonizadas con las necesidades, las posibilidades y los intereses de los estudiantes y, también, con los desafíos de la sociedad contemporánea. (BRASIL, 2018, p. 14).

De este modo, teniendo en cuenta la educación en derechos humanos “comprendida como proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación del sujeto de derechos” (PNEDH, 2006, p. 25), se llama atención para las dimensiones de este proceso educativo especificadas en el cuadro abajo. A tales dimensiones se relacionan algunos procedimientos metodológicos en clase de producción de texto empleados por esta investigación, que se desea proponer al final de este estudio, como posibilidad de planeamiento didáctico para demás clases de redacción. Esta relación entre dimensiones y procedimiento se presenta en la tabla 01, abajo:

⁵ GRAGNANI, J. O que são direitos humanos e por que há quem acredite que seu propósito é a defesa de 'bandidos'? **BBC News Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43465988>. Acesso em: 03 mar. 2019.

⁶ NEVES, C.A.B. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do ENEM 2015 e 2017. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 57, n. 2, p. 731-755, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000200731&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2019.

Tabla 01 - Relación entre dimensiones de la educación en derechos humanos y procedimientos aplicados en la investigación

PNEDH (2006)	Aula de clase
a) aprehensión de conocimientos históricamente contruidos sobre derechos humanos y su relación con los contextos internacional, nacional y local;	Estudio de la <i>Declaración universal de los derechos humanos</i> (1948) y de la importancia de la Organización de las Naciones Unidas [ONU], así como estudio de los artículos 5º y 6º de la <i>Constitución Federal</i> (1988);
b) afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los derechos humanos en todos los espacios de la sociedad;	Análisis de situaciones reales, por medio de noticias, reportajes, propuestas de producción escrita, para la comprensión de la presencia y de la importancia de tales valores;
c) formación de una consciencia ciudadana capaz de hacerse presente en niveles cognitivo, social, ético y político;	Práctica del entendimiento, de la reflexión, del dialogismo y de la observancia de la consciencia por medio de la resolución de situaciones-problema;
d) desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva, utilizando lenguajes y materiales didácticos contextualizados;	Construcción de secuencia didáctica y materiales de apoyo, juntamente con los propios alumnos participantes, que formarán una posible secuencia didáctica replicable en demás clases;
e). fortalecimiento de prácticas individuales y sociales que generen acciones e instrumentos en favor de la promoción, de la protección y de la defensa de los derechos humanos, así como de la reparación de las violaciones.	Concientización de los alumnos para que extrapolen las preocupaciones con sus desempeños individuales en las redacciones y reconozcan el impacto en su formación integral, en su actuación como ciudadanos.

Fuente: Desarrollado por los autores.

Además de eso, la manera por la cual la BNCC señala que se alcance la educación integral pasa por las 10 competencias generales, entre las cuales se destaca la 1ª, la 5ª y la 9ª por el análisis aquí propuesto. Tales competencias se relacionan a la valoración de los conocimientos históricamente contruidos para comprender la realidad y colaborar para la efectucción de una sociedad basada en justicia, democracia e inclusión (1ª); a la comprensión y al uso de tecnologías de información y comunicación (TICs) con una postura crítica, reflexiva y ética para solucionar problemas y ser protagonista en la sociedad (5ª); al ejercicio de la empatía, del diálogo, de la cooperación y de la resolución de conflictos respetando los derechos humanos (9ª) (BRASIL, 2018, p. 9).

Se percibe un alineamiento de visiones entre estos importantes documentos actuales de la educación brasileña (Matriz, BNCC y PNEDH), cuyas cuestiones principales son punto de partida de este artículo. Sin embargo, la materialización de esta visión de educación debe pasar por la reflexión sobre currículo, formación y papel del profesor, metodologías y materiales didácticos. Se destaca que esta no es una preocupación solo brasileña, haya vista la noción de educación para la ciudadanía global propuesta por Unesco (2015, p. 15), que objetiva crear condiciones para que alumnos puedan comprometerse y puedan asumir posturas activas, en ámbito local, pero también global, “para enfrentar y resolver desafíos

globales y, por fin, contribuir de forma proactiva para un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.”

Teniendo en cuenta estos supuestos amplios que justifican el comprometimiento con este trabajo, se pasará a su contexto inmediato. El escenario de desarrollo de esta investigación fue un colegio particular filantrópico y confesional que existe hace 100 años en el interior del estado de São Paulo. La institución cuenta con cerca de 400 alumnos matriculados en la Enseñanza Media (año lectivo) 2019), entre ellos, aproximadamente 130 en el 3º año, por lo tanto, prestes a rendir los exámenes selectivos y el Enem. Entre los alumnos, hay una población advenida de la clase media-alta y alta y también alumnos con derecho a gratuidad (carencia socioeconómica comprobada), todos estudiando juntos en las mismas aulas sin cualquier tipo de identificación, diferenciación o distinción. Eso crea un ambiente interesante de aprendizaje, heterogéneo con relación a expectativas, a proyectos de vida y a “capital cultural” (BOURDIEU, 2011, p. 67). La escuela adopta un material didáctico apostillado en todo el ciclo, pero hay una libertad ofrecida por el cuerpo gestor para que los profesores utilicen otros recursos en clase, acorde con las necesidades.

La matriz curricular de la institución divide el área de lenguajes en componentes específicos, con profesores diferentes responsabilizándose por ellos: Arte, Educación Física, Lengua Española, Lengua Inglesa, Lengua Portuguesa (gramática), Literatura y Técnicas de Redacción (TR). En la Enseñanza Media, una profesora trabaja TR en el 1º año (2 horas-clase semanales) y otra en el 2º (2 horas-clase semanales y en el 3º año (3 horas-clase semanales). La carga horaria de TR del 3º año fue ampliada en 2016 con vistas a intensificar el trabajo práctico en clase.

El organograma de gestión de la institución es formado por un director general, un director adjunto en cada sector (educación infantil, enseñanza primaria años iniciales, enseñanza primaria años finales y enseñanza media), coordinadores pedagógicos por sector y cuatro profesionales especialistas que, además de trabajar en aula de clase, orientan los demás docentes con relación a cuestiones específicas de cara área del saber (Lenguajes, Ciencias Humanas, Ciencias de la Naturales y Matemáticas). Estos profesores especialistas integran la Orientación del Área (OA), creada por gestores en 2017. La OA lidia diariamente con la formación continua de los profesores, con la reflexión sobre instrumentos y metodologías de evaluación, con el análisis de material didáctico y con el acompañamiento de resultados de evaluaciones internas y externas. El objetivo de la institución fue crear un espacio interno de formación y autoevaluación del cuerpo docente, en que haya el fortalecimiento de prácticas coherentes y adecuadas al contexto específico de la propia escuela y alineadas a las teorías y a

los documentos vigentes. Así, los resultados presentados en este artículo se insertan en el ámbito de estas preocupaciones también, o sea, hacer una reflexión que puedan extenderse a más profesores ateniendo el trabajo de otros docentes.

El problema que se aborda en este estudio respecta al deseo de volver más significativas las clases de redacción para los alumnos y para los profesores y, para estos, cargada más de intencionalidad de que intuición, en un gesto de salida del currículo oculto. La metodología elegida para volver materializables estos objetivos es la de resolución de situaciones-problema. Se trata de una estrategia que tiene en cuenta partir de situaciones significativas, contextualizadas y reales, siendo que el papel del profesor pasa a ser lo de quien proporciona condiciones, recursos, orientación e instrucción a los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje (ARAÚJO, 2014, p. 113). Acorde con Machado (2016), la estrategia de problematización y contextualización en aprendizaje de conceptos está acorde con la fragmentación del aprendizaje, pues pone justamente el alumno frente a problemas reales, complejos, los cuales lo instigarán a dar respuestas y soluciones también complejas. Macedo (2005) propone, con respecto a la resolución de situaciones-problema, que ellas sean pensadas a partir de tareas para la realización de las cuales el alumno debe movilizar sus recursos disponibles para entonces tomar decisiones (MACEDO, 2005, p. 31).

La elección por esta estrategia buscó aprovechar todas las posibilidades que ella abriera para potencializar los procesos de aprendizaje, ya que conjuntamente los grupos de alumnos analizaron problemas reales, a partir de papales pre-determinados, y juzgaron entre sus pares la eficacia y la validación de sus intervenciones. Pero, además de toda la ganancia que este abordaje podría significar en los procesos de aprendizaje, hay una relación interesante entre ella y el desempeño de Brasil en un análisis que la toma también como método. En 2015, el PISA realizó una evaluación de Resolución Colaborativa de Problemas (RCP) y, aunque nuestros documentos oficiales traten de esta competencia hace una década y sea reforzados por documentos subsecuentes, los alumnos brasileños todavía son deficitarios en esta actividad.

El PISA define RCP como capacidad de compromiso en un proceso en el cual dos o más sujetos trabajan conjuntamente para resolver un problema, de modo a compartir entendimientos, esfuerzos, conocimiento y habilidades (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico-OCDE, 2015, p. 3). La matriz del PISA para RCP destaca las siguientes competencias: establecer y mantener entendimiento compartido; actuar de forma apropiada para resolver el problema; establecer y mantener la organización del equipo. A partir de eso, la pregunta orientadora del PISA-RCP fue “¿Los estudiantes de 15 años de edad

están preparados para trabajar colectivamente, de forma productiva?”. La evaluación tuvo 25 países y economías (32 países-miembros de la OCDE y 20 países/economías asociadas) participantes. Uno de los resultados del informe señala que, en media, 28% de los estudiantes de los países de la OCDE fueron capaces de resolver solo los problemas de baja complejidad que exigían niveles menores de colaboración. En el caso de los estudiantes brasileños, este índice salta para cerca de 60%, llamando la atención para la dificultad que nuestros alumnos tienen frente a la resolución de problemas y de actividades colaborativas.

Así, se ha visto en este resultado preocupante una oportunidad de lanzar luces a las estrategias de resolución de situación-problema como grandes oportunidades de hacer que el alumno desarrollase múltiples habilidades, desarrollase sus competencias cognitivas y socioemocionales, construyese su lugar de habla con autonomía y autoría a partir de la internalización “de valores, actitudes y prácticas sociales que expresen la cultura de los derechos humanos en todos los espacios de la sociedad” (PNEDH). Eso refuerza la opción de este artículo por los modelos de simulación de asambleas de la ONU, pues se cree que se trata de una materialización del abordaje por resolución de situación-problema aliada al trabajo colaborativo, investigativo, dialógico y con base en problemas reales que partieron de la observación, análisis y elección de los propios alumnos.

Las simulaciones de la Asamblea del Consejo General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ocurren en universidades⁷, en especial donde hay la graduación en Relaciones Internacionales, para que los alumnos puedan experimentar el hacer diplomático durante discusiones de problemas reales que tienen siempre finalidad propositiva. En el caso de esta investigación específica, además de formar grupos de trabajo, eligiendo el país que les gustaría representar, discutir en grupos que representaron delegaciones diplomáticas de países, los alumnos eligieron los temas, investigaron sobre ellos, formularon temas y los presentaron en sesiones de debates, ejercitando, entre otras competencias, la escrita de algunos géneros textuales, como *working paper* y la redacción argumentativa modelo Enem. La profesora-investigadora asumió el papel de mediadora y observadora de las estrategias utilizadas por los alumnos y condujo la autoevaluación de grupos de alumnos en relación a las actividades propuestas.

Todo este proceso también incluyó el uso de las tecnologías digitales en aula de clase. Moran (2007) llama la atención para una visión de escuela como “espacio de investigación,

⁷ Algunos ejemplos: USPMUN: USP Model United Nations, que reúne alunos da USP e da Cásper Líbero; ONU Jr; Universidade Federal Fluminense; AMUN: Americas Model United Nations na Universidade de Brasília; UFUMUN: UFU Model United Nations, na Universidade Federal de Uberlândia; UNSP: United Nations Model of São Paulo na Unesp de Franca; entre outros.

experimentación, producción, presentación, debate, síntesis”, con posibilidades múltiples a partir del uso del celular, por ejemplo, que saldría de una situación de condenado por parte de los problemas e iba para la condición de herramienta de trabajo. Eso ocurrió desde el uso de herramientas básicas de investigación “en línea”, hasta el uso de herramientas de interacción, como *Mentimeter*, y la elaboración colectiva en tiempo real de géneros textuales relacionados a las simulaciones, como el *working paper* y el propio texto argumentativo modelo Enem.

Este trabajo tuvo naturaleza aplicada, ya que pretendió producir conocimiento partiendo de la revisión teórica, de observaciones y de uso de metodología activa teniendo en cuenta la aplicación de este conocimiento generando en la práctica para resolver problemas en un contexto específico. Tal conocimiento es tanto una reflexión acerca de la práctica de los docentes en clases de redacción, así como un posible modelo metodológico propuesto a partir de tal reflexión para que pueda ser aplicado en nuevas situaciones de aprendizaje en clases de producción de texto.

La investigación se desarrolló a partir de un abordaje cualitativo con objetivo exploratorio, por considerar la relación intrínseca y fundante entre el mundo objetivo y los sujetos involucrados. Tal relación es eliminada a partir de gestos de interpretación (ORLANDI, 1996) que pretenden comprenderla y actuar sobre ella, volviendo explícitos los retos y los caminos para mejor lidiar con ellos. Se eligió la investigación-acción, teniendo en cuenta el papel de todos los sujetos participantes (profesor-investigador y alumnos) por el hecho de ella posibilitar caminos para analizar, comprender e intentar explicar problemas de un determinado sistema, en este caso las clases y el trabajo de OA desarrollados en la escuela en cuestión, para generar conocimiento práctico (LACERDA *et al.*, 2013). Además de eso, se destaca que la investigación-acción tiene como principales características a. el investigador toma la acción; b. involucra dos objetos: resolver un problema y contribuir para la ciencia; c. requiere la interacción (cooperación) entre investigadores y participantes de la investigación.

Sobre todo, la investigación-acción fue elegida por permitir que la investigación y acción puedan caminar lado a lado en favor del objetivo de transformación de la situación, involucrando autocrítica, evaluación de resultados y negociación con los sujetos en ella implicados (MARQUES, 2012, p. 65). Este abordaje pondría en horizontalidad profesor-investigador y alumnos-participantes y, en el caso de esta investigación, eso se puede verificar de las discusiones de procedimientos de las actividades que fueron propuestos, analizados, adaptados y reconfigurados por todos conjuntamente, en especial, por el grupo de alumnos. La idea es que las reglas pasen a hacer parte de acuerdos intersubjetivos y no acuerdos impositivos (FRANCO, 2005, p. 492).

Además de eso, por objetivar una transformación no solo en la situación específica de aula de clase con los alumnos-participantes, pero también entre los demás profesores de redacción de la institución, *a posteriori*, con la discusión de la secuencia didáctica, se destaca el carácter formativo y emancipador (FRANCO, 2005, p. 485) del abordaje por la investigación-acción. Formativo, ya que los sujetos, a lo largo de la actividad, deben tomar consciencia de las transformaciones por las cuales ellos propios pasan, así como el proceso en sí pasa. Emancipador, teniendo en cuenta que, por intermedio de una participación consciente en las actividades, los sujetos podrán tener la oportunidad de dejar atrás imágenes negativas sobre sí y sobre el acto de escrita, sobre la necesidad de resolver situaciones-problema éticamente y respetando los derechos humanos, que pueden ser, en alguna medida, entreses para una transformación mayor de cómo se ven como ciudadanos autónomos preparados para el ejercicio de la ciudadanía también afuera de la escuela.

En resumen, la propuesta específica fue, a partir de revisiones bibliográficas y del conocimiento previo que se tiene de la situación (institución, alumnos, matriz, PPP, contexto), adaptar el modelo de simulación de Asambleas del Consejo General de la ONU para el aula de clase de TR en la Enseñanza Media como propuesta de resolución colectiva de problema. El producto de esta secuencia didáctica (ZABALA, 1998, p. 18) fue, además de los debates entre los alumnos, la escrita de redacción en el modelo Enem por ellos para que percibiesen (y este fue el supuesto número uno de esta investigación) que el suceso de la producción escrita ocurre a partir del ejercicio de la autonomía, del trabajo colectivo y práctico, de la investigación y del compromiso personal, de la significancia que asumen los propósitos de esta escrita para más allá del resultado cuantitativo de la prueba del Enem. De este modo, la investigación analizó también trechos de producciones de alumnos para verificar el compromiso de ellos con los derechos humanos y el impacto de las discusiones ocurridas en las asambleas. El producto de la investigación, además del aporte teórico-metodológico, será la modelización de un conjunto de acciones organizadas en una secuencia didáctica que pueda ser aplicado en otras clases de redacción, con otros grupos de alumnos y por otros profesores.

Resultados y discusión

Frente a los objetivos de esta investigación, centrados en el desarrollo de la producción escrita con alumnos de la enseñanza media de forma activa y en la elaboración de una secuencia didáctica que pueda servir de instrumento de formación continua en servicio para

demás profesores de redacción, esta sección será dividida. Tal procedimiento tiene en cuenta organizar los resultados de la investigación de forma a facilitar la visualización de las etapas.

Las clases de redacción basadas en los modelos de simulación de la ONU

Teniendo en cuenta los supuestos teórico-metodológicos ya discutidos, el enfoque recae ahora sobre las acciones de los alumnos a lo largo de todo el proceso de investigación. El objetivo primario fue que reflexionasen sobre algunos temas importantes de la actualidad para la escrita de redacciones en el modelo ENEM, pero que esta reflexión partiera de intereses de ellos y no impuestos por una agenda ajena a los propios alumnos (material didáctico, vestibulares anteriores o profesor, por ejemplo). Se deseó también que las clases fuesen un espacio de producción, acción y no de ejercicio de habla unilateral del profesor en la posición de quien ofrece, tal como un conferencista, meramente clases expositivas. También se pretendió que hubiera una profunda comprensión de los criterios de evaluación de la redacción del ENEM, en especial en lo que respecta a la exigencia de una propuesta de intervención con respecto a los derechos humanos, sobre todo para que ella no se vuelva una preocupación exclusivamente relacionada al desempeño cuantitativo en el referido criterio de la evaluación, pero una tomada de posición con relación a las demandas globales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, 2015). A continuación, se describen los procesos que ocurrieron y las reflexiones que ellos plantearon.

Primeramente, se presentó la propuesta de las simulaciones de asambleas de la ONU, simplificadas en formato de debates (género textual ya conocido por los alumnos de clases anteriores e redacción), como punto de salida para la discusión de temas y movilización de estrategias argumentativas. Los alumnos recibieron bien la idea, porque les gusta mucho hacer este tipo de actividad más práctica, pero, cuando supieron que definirían los asuntos, los temas, los países, el cronograma y un conjunto mínimo de reglas, hubo cierto desconhorto. Surgieron hablas entre los estudiantes señalando que ellos no sabrían hacerlo y que tenían miedo de equivocarse. Tampoco entendían cómo la profesora dejaría de traer las propuestas listas y sólo mediaría las actividades. Los alumnos plantearon el hipótesis de no estar “entrenando” redacción lo suficiente, haya vista la necesidad de prepararse para los vestibulares y de que sería necesario que hubiera, además de los debates, clases expositivas, porque era necesario que la profesora también “diese clases” expositivas.

Se comprende este temor de arriesgarse en una postura más activa, pues durante años la escuela, como institución, los pone en una posición pasiva de quien “escucha” las clases “dadas” por los profesores. Aunque tuvieron conocimiento previo sobre argumentación (ellos tienen clase de redacción argumentativa desde el 8º año de la enseñanza primaria), sobre la redacción, sobre debates y temas de la actualidad, se sintieron inseguros y quisieron refugiarse en el confort proporcionado por las clases tradicionales, esencialmente expositivas, basadas en el aprendizaje mecánico (MOREIRA, 1999, p. 26 y 35), con propuestas de intervención casi decoradas, “seltas”, “no articuladas”, arbitrarias con relación a modelos cognitivos de comprensión. Esta especie de ruta de escape hace todo el sentido, en un sistema en que las escuelas (aparentemente abandonadas por procesos selectivos vestibulares) refuerzan que el suceso en la evaluación transcurre de estrategias *recibidas, decoradas y repetidas* a situaciones hipotéticamente conocidas porque, justamente, son exhaustivamente entrenadas. Así, la primera constatación de la investigación fue que era necesario estar sensible a estos temores y pasar confianza a los alumnos para que ellos se arriesgaran a dar lugar a toda su potencialidad, mostrar que ellos no podrían tener el suceso esperado si la profesora se sentase al lado y no permaneciese en frente diciendo qué hacer en un soñado paso a paso, tal cual placebo que aseguraría resultado líquido y cierto frente a cualquier situación nueva.

De cierta forma, este fue un primer reto, pues a primera vista, se imaginaría que ofrecer este “poder” al adolescente generaría compromiso instantáneo, pero fue necesario más. A pocos, ellos percibieron que tenían plenas condiciones para hacer todo lo que era necesario y que, al final de las rodadas semanales de debate, habrían propuestas de redacción a partir de las cuales ellos podrían sistematizar las discusiones en textos argumentativos que serían corregidos por la profesora y devueltos con apuntamientos y sugerencias de mejora. Fue posible, así, dar inicio al trabajo efectivamente. En la primera semana, los alumnos se dividieron en grupos de 4 a 6 miembros, sin la interferencia de la profesora con relación a los criterios de formación de los equipos, y eligieron cuál país les gustaría representar, conscientes de que eso implicaría una actuación a lo largo de los debates alineada a las posiciones políticas, históricas, geográficas, económicas e ideológicas del país elegido. Para ello, deberían usar lo que habían aprendido en las clases de ciencias humanas y sus investigaciones. Para instrumentarlos, la profesora les envió enlaces conteniendo videos de asambleas de la ONU, texto explicativo sobre las asambleas, importancia de la discusión diplomática de problemas y demás materiales de consulta vía aplicación escolar de comunicación oficial. La profesora también ofreció una clase de lectura y discusión sobre la

Declaración Universal de los Derechos Humanos para recordar la relevancia de este conjunto de normas para la efectiva concretización de las relaciones de paz y respeto en la sociedad. Así, de pos de estas informaciones, además de la grade con criterios de corrección de la redacción del Enem definido como debe ser una propuesta de intervención completa, los alumnos tuvieron una clase entera (45 minutos) para enlechar los temas que eran de su interés. Sin que la profesora delimitase una regla para ello, podrían listar cualesquiera temas que despertasen en ellos un deseo de profundización y de intervención (entendida como claro deseo de comprender una realidad para interferir en ella y cambiarla).

Muchos temas surgieron en cada una de las 4 aulas de clase de 3º año de la enseñanza medida del colegio donde ocurrió la investigación y ellos necesitaban ser delimitados para que llegasen a los temas más relevantes para cada grupo. La profesora solicitó que todos utilizasen sus celulares para votar en los tres temas más importantes para cada grupo (delegación) a partir de la herramienta *Mentimeter*⁸, contestando la pregunta previamente disponible en la herramienta por la profesora: “¿Cuáles son los 3 temas más importantes actualmente para usted?” Las respuestas fueron analizadas y la propia herramienta generó, en tiempo real, nubes de palabras (*word clouds*) que pasaron a representar el perfil de intereses de cada aula, que podrían ser visualizadas por cada alumno en su “Smartphone” y proyectadas por la profesora en la pantalla del aula, como se puede observar en la figura 01, abajo:

Figura 01 - *Word Clouds* producidas por los alumnos en aula de clase



Fuente: Desarrollado por los autores.

⁸ “Mentimeter” (2014) es una herramienta *on line*, diseñada por la empresa sueca del mismo nombre, para crear presentaciones en público con *feedback* en tiempo real, generando datos, gráficos, votaciones instantáneas, nubes de palabras, entre otros.

Los alumnos no conocían la herramienta y la profesora dejó que ellos la manipulasen, por ser mínimamente intuitiva, pero también por desear que el celular tuviese un lugar en el aula de clase que fuera lo de proporcionar una experiencia de aprendizaje. Muchos alumnos utilizaron *world clouds* en trabajos anteriores, pero nunca produjeron las propias, hacían “downloads” de imágenes listas y las reproducían. Se pasó más de una clase analizando la información fornecida por la nube de palabras y percibiendo cuáles temas realmente les interesaban y, desde ahí, los alumnos hicieron recortes temáticos. Cabe decir que, tradicionalmente, en las clases de redacción, los alumnos reciben los temas listos en las propuestas, pero de esta vez fue necesario producirlo antes que él se volviera parte de un debate y de una propuesta de producción. Esta etapa fue trabajosa y los alumnos solicitaron más el apoyo de la profesora, pero al final hicieron un buen trabajo de proposición de temas, como se puede percibir abajo, seguido de una votación para decidir cuál grupo asumiría la curaduría de cada tema, como se observa en la tabla 02, abajo:

Tabla 02 - temas de las simulaciones definidos por grupo y por equipo/ delegación

3° año A	3° año B	3° año C	3° año D
ALEMANIA “Inmigración: barrera física, moral y burocrática” SUIZA “Problemas ambientales y desarrollo sostenible” NUEVA ZELANDIA:” “La ilegitimidad de la pena de muerte” MÉXICO “Falta de estructura educacional en países subdesarrollados” CHINA:” “Violencia en las periferias en países subdesarrollados” CANADÁ “Impase para la aceptación de los diversos géneros existentes” BRASIL: “¿Intervención militar es considerada de la ayuda humanitaria u otros intereses?”	JAPÓN: “¿Cómo promocionar el acceso universal a la educación para garantizar el desarrollo de la sociedad?” REINO UNIDO: “¿Cuál debe ser la colaboración y cada país en la erradicación de enfermedades reemergentes (HIV, cólera, malaria, dengue)?” CANADÁ “¿Intolerancia religiosa es influenciada por gobierno y favorece crímenes de odio?” EE.UU: “¿Cuál debe ser el papel de los estados nacionales en el combate a la expansión del terrorismo en la internet?” FRANCIA: “¿Cómo la legislación de cada país promueva la desmarginalización social?” HOLANDA: “¿Para promocionar la disminución de la violencia, debemos priorizar capital en la educación o en la seguridad pública?” RUSIA: “¿libertad de prensa es una aliada de la democracia?”	REINO UNIDO: “Causas y consecuencias de la inmigración en Europa” MÉXICO: “¿Los armas nucleares son una necesidad para la defensa y soberanía nacional?” RUSIA: “Petróleo: ¿Fuente de guerra o de renta?” FRANCIA: “Formulación y reafirmación de los tratados de desarrollo sostenible y la fiscalización efectiva de estas acciones.” CANADÁ: “Medidas para ayudar países en crisis económica o en desarrollo.” EE.UU: “Venezuela: ¿intervención militar o ayuda humanitaria?” CHINA: “Inversiones militares para combatir al terrorismo.” NORUEGA: “Creación de estrategias y reformas para garantizar acceso a la salud mundial”	REINO UNIDO: “Incentivo a la cultura y al reflejo en la sociedad” SUIZA:” “Salud pública y gratuita como derecho básico de todo ciudadano.” EE.UU: “Incentivo a pequeñas empresas y el beneficio para el mercado interno” JAPÓN: “El desarrollo tecnológico en la agricultura y su influencia en el mercado.” DINAMARCA: “El desarrollo de la economía y sus influencias en el mercado interno y externo.” CANADA: “Acogimiento de inmigrantes: ¿ventajas o desventajas?” FRANCIA: “Lucha contra el sexismo y promoción de derechos de las mujeres”

SUIZA: “¿Cómo mejorar las tecnologías para erradicar la crisis ambiental?”

AUSTRALIA:
“Inversiones en programas de intercambio para investigación científica”

Fuente: Desarrollado por los autores.

Para encerrar esta fase más preparatoria, destinada a la logística del trabajo, era necesario hacer un cronograma. La expectativa de la profesora era la de que los alumnos también lograsen hacerlo, considerando la posibilidad de más un gesto de autonomía. Sin embargo, tras algunos intentos frustrados, la profesora necesitó hacer el cronograma y llevarlo para que los alumnos lo discutiesen. Una vez discutido, él fue acepto por los grupos, que pudieron concentrarse en la definición de las reglas básicas de conducción de los debates (tiempos de habla, postura, organización del aula, lo que no sería acepto y cómo compartirían los resultados de las discusiones), como se puede observar abajo. Fue muy interesante observar que cuando el momento de las reglas llegó, los alumnos estaban nítidamente más seguros que en el inicio del trabajo, pues a pesar de cierta dificultad para producir este manual de reglas (considerado más un género textual, insertado en la tipología obligatoria, trabajando a lo largo del proyecto), porque era necesario llegar a un consenso entre las 4 clases del 3º año de la enseñanza media, ellos se dieron cuenta de que no estaban más produciendo un género porque una propuesta lista había sido impuesta con una finalidad meramente evaluadora, como fue común en clases de redacción del año anterior, cuando aprendieron géneros y tipologías textuales y entrenaron con propuestas del vestibular de la Universidad de Campinas

(Unicamp) y de la Universidad Estadual de Maringá (UEM). Ahora, la producción los involucraba directamente y eso fue significativo. El resultado es el conjunto de reglas expuesto en la tabla 03 que sigue abajo:

Tabela 03 - reglas definidas por los equipos de alumnos por medio de consenso

FUNCIONES y REGLAS		
BANCA	DELEGACIONES	PROFESORA
<p>País responsable por el tema del día</p> <p>FUNCIONES: conducir la asamblea: controlando el tiempo de cada delegación con cronómetro del celular; observado el cumplimiento de las reglas; presentado con calidad y empeño el estudio de caso sobre el tema a ser debatido; promoviendo el debate ético y democrático de la situación-problema (S-P) y de las propuestas de intervención; buscando formar alianzas diplomáticas entre las diversas delegaciones; apuntando las propuestas y elaborando la escrita del <i>working paper</i>; disponiendo la versión final del <i>paper</i> para la asamblea en medio digital (grupo de <i>Whatsapp</i> creado para la socialización de los debates con todos los alumnos).</p>	<p>Demás países presentes</p> <p>FUNCIONES: observar las reglas para un debate sano, ético y diplomático de las S-P puestas por cada banca; respetar, aunque discorde, de las propuestas y posicionamientos de las demás delegaciones; respetar el tiempo de habla; respetar el orden de pronunciamiento establecida por la banca; colaborar en los debates con datos, informaciones y propuestas habiendo, para ello, se preparado previamente para cada asamblea acorde con el cronograma previamente establecido por cada aula.</p>	<p>FUNCIONES: propiciar los materiales, el espacio y la organización mínima para que las asambleas ocurran de manera sana, ética y diplomática; garantizar el ejercicio pleno de la autonomía de los alumnos dentro del límite de reglas de conducta del Colegio; apoyar, incentivar y dar soporte para la banca y para las delegaciones; mediar sin interferir en las elecciones de países, temas y situaciones-problema, en los debates y en la conducción de las discusiones.</p>
REGLAS	<p>Las delegaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. deben estudiar la S-P previamente; 2. pueden usar celular, tabletas, apuntes, internet durante las asambleas para construir sus propuestas y argumentaciones; 3. deben observar normas de conducta y comportamiento (decoro) adecuadas a una situación de debate diplomático (postura, comprometimiento, respeto, conversas paralelas, puntualidad, lenguaje, vestimenta); 4. deben comportarse de modo coherente con el país elegido, en términos de política interna, externa, economía, geografía, histórica, principios, ideología, etc.; 5. deben manifestar concordancia con las propuestas presentadas por una otra delegación con un gesto de manos (palmas en el lenguaje de sordos-mudos). 6. deben contribuir efectivamente para la producción del <i>working paper</i> de la banca, evaluando las propuestas, juzgándolas y explicitando detalladamente el modo de ejecución de cada una. 	

Fuente: Desarrollado por los autores.

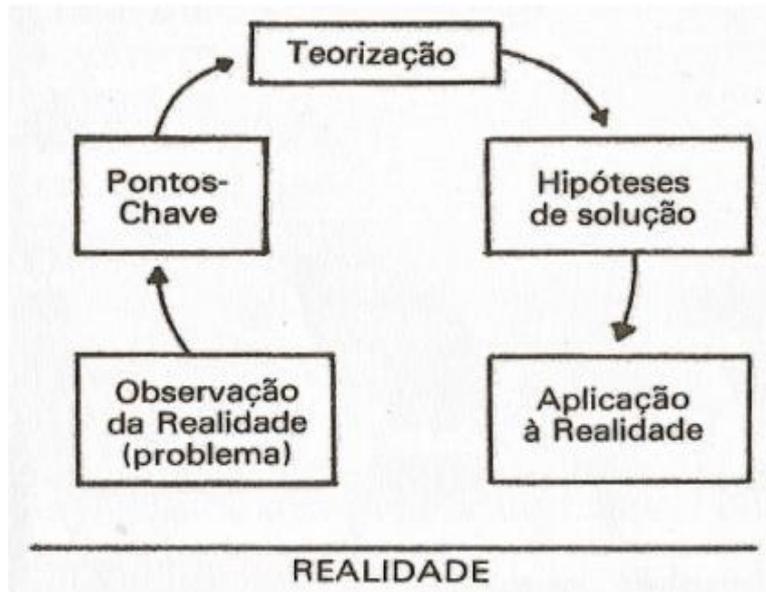
Los debates podrían empezar. Sin embargo, los alumnos sugirieron producir credenciales con la identificación de cada delegación y, aunque eso implicase más tiempo de preparación, preocupando la profesora y el cumplimiento de un cronograma de la propia escuela y de la investigación en cuestión, la idea fue bien acogida por el grupo de alumnos que decidió que tuviesen más habilidad con diseño y herramientas se encargasen de eso. Entonces, ellos hicieron una votación con las tres propuestas gráficas de credenciales

presentadas y eligieron una que el aula de copias de la escuela produjo. Este momento demuestra, una vez más, que a pesar de un miedo general en el inicio, cuando recibían el espacio para la autoría él podría ser bien ocupado por los alumnos. Pero, marca también que no es tan fácil el profesor estar disponible a no tener el control sobre todas las partes del proceso de un trabajo, pues la profesora sintió que debería retroceder el cronograma de investigación originalmente propuesto en favor de la disponibilidad de compromiso de los alumnos. Estas incomodidades bilaterales (profesor y alumna) necesitan ser divididos entre los grupos de profesores como una manera de fortalecerse delante de prácticas metodológicas activas y descentralizadas, para que todos perciban que es posible. Perciban también la posibilidad de ocupar el espacio de las imprevisibilidades de modo productivo.

Al final de esta etapa más logística, los alumnos tendrían tres semanas para prepararse para el inicio de las rodadas de debates. Ellos hicieron eso en casa o en la escuela, virtualmente o en reuniones entre ellos, sin la presencia de la profesora. Pudieron solicitar la ayuda de profesores de historia y de geografía del colegio y consultar todo el material que desearan. Sin embargo, más un desafío se puso al proyecto: los alumnos se reunieron para decirle a la profesora que ahora estaban nuevamente inseguros porque les parecía muy difícil llevar a cabo aquella tarea de conducir la discusión y comportarse como los países elegidos. Antes que el temor creciera y abalase la confianza de los alumnos, la profesora hace una propuesta: con base en la noción de homología de procesos (SCHÖN, 1992), ella simularía hacer parte del grupo de alumnos y haría una discusión practicando todas las reglas y combinados previos del grupo. Harían parte del grupo de la profesora los alumnos que integraban el primer grupo a ser la banca de conducción de la primera rodada del debate. Así se hizo y no hubo la explicación, vía clase expositiva, de cómo sucederían las simulaciones de las asambleas. Hubo una simulación y los alumnos cuestionaron la profesora como si ella fuera uno de ellos. Fue un momento interesante de la investigación, pues hubo una cierta horizontalidad, no solo porque todos estaban en círculo, pero porque la profesora y ellos hacían las mismas actividades, a partir de las reglas comunes definidas por ellos, no impuestas. Aunque estar en la posición de quien habla haga parte de la rutina docente, estar hablando en *aquella* posición fue diferente, puesto que estaban todos los sujetos a las mismas prerrogativas y eso contribuyó, en alguna medida, para la confianza de los alumnos.

Para pensar las etapas de las simulaciones (preparación – debate – conclusión) a partir del aprendizaje basado en la resolución de problemas (*Problem Based Learning-PBL*), se propuso recurrir al Arco de Maguerez (BERBEL E SÁNCHEZ GAMBOA, 2011, p. 269), conforme figura 02, abajo.

Figura 02 - Arco de Maguerez



Fuente: BERBEL; SÁNCHEZ GAMBOA (2011, p. 269).

1. observación de la realidad: consistió en la observación del contexto contemporáneo, por los propios alumnos, para que definiesen temas (más generales), temas (recortes de los temas) y una o más situaciones-problemas (tesis) que representasen situaciones reales;
2. puntos-clave (o síntesis): involucró la identificación de los puntos centrales del problema a ser resuelto, cuáles serían los posibles contenidos teóricos relacionados que debían ser comprendidos para que fuese posible la solución del problema y las variables involucradas. En esta etapa, los alumnos necesitaron definir el alcance de los debates: tal problema sería discutido teniendo en cuenta el contexto de cual país y cómo cada delegación podría contribuir con la comprensión de la situación-problema;
3. teorización: se concentró en el estudio teórico de los conceptos que deben ser comprendidos. El alumno comprenderá el problema no solo basado por sus experiencias o por las situaciones, pero por los principios teóricos que lo explican. En esta etapa, los alumnos recurrieron a investigaciones, las clases de otras asignaturas y a demás profesores, además del estudio de caso introductorio a ser presentado por la delegación responsable de la rodada. Algunos conceptos como inmigración, enfermedades endémicas, intolerancia, sexismo ellos ya conocían de las clases específicas, pero ahora necesitarían transferir estos conceptos a una realidad problemática nueva elegida por ellos;
4. hipótesis de solución: actividad de ejercicio de la creatividad de los alumnos para crear posibilidades de solución para el problema analizado, fundamentando las propuestas en el estudio teórico realizado anteriormente y en las reglas básicas de una propuesta de intervención de modelo ENEM (agente responsable por la acción + detalle);
5. aplicación a la realidad: consistió en la acción principal de las discusiones, pues presupone la verificación de las hipótesis de solución creadas, que deberían ser votadas por las delegaciones a partir de la viabilidad, pero también del conjunto mínimo de valores de cada delegación. En este momento, incluso, en las clases en que había los países con poder de veto en el Consejo de Seguridad General de la ONU (EE.UU, Francia, Reino Unido, Rusia, China), ellos podrían barrar algunas hipótesis

de solución y la discusión debería recomenzar. Así, al recomenzar la discusión, deberían, diplomáticamente y por medio de argumentos, buscar el consenso. Al fin, para propuestas inviables, los alumnos podrían repensar el problema, creando nuevas hipótesis, con el fin de solucionarlo. Para soluciones viables, deberían registrarlas para que fuesen comunicadas a las demás aulas, ya que parte del objetivo de las clases era comprender la mayor cantidad posible de temas actuales y eso sería facilitado por la socialización de los resultados de los debates entre las aulas.

A título de ejemplo del trabajo de definición de alcance que cada equipo entregaba previamente (7 días antes del debate) al restante del aula vía grupos de *Whatsapp*, siguen dos casos, conforme la tabla 04:

Tabla 04 - ejemplos de definiciones de alcance de debate hechos por los equipos

Simulación ONU - 03/09/2019 – Francia

Tema: Lucha contra el sexismo y promoción de derecho de las mujeres

Alcance: “El descaso del gobierno brasileño en relación al turismo sexual y sus consecuencias para el imagen y los derechos de la mujer brasileña.”

[SITUACIÓN/PROBLEMA]

Objetivos:

- a) Identificar el concepto de turismo sexual.
- b) Entender la razón por la cual Brasil está en el centro de la discusión.
- c) Relacionar el concepto de turismo sexual con el deterioro de la imagen de la mujer en Brasil.
- d) Relacionar las actitudes del gobierno brasileño actual con el problema.
- e) Proponer una propuesta de intervención basada en las políticas del país que su delegación representa.

Textos de apoyo:

- <https://www.brasildefato.com.br/2016/05/03/documen-tario-relata-turismo-sexual-no-brasil/>
- <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3500/Tu-rismo-sexual-um-problema-que-se-agrava-diariamente>
- https://www.google.com/amp/s/luizasahd.blogosfera.uol.com.br/uol_amp/2019/04/26/ao-que-tudo-indica-bolsonaro-apoia-ou-desconhece-turismo-sexual-no-brasil/
- <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/05/turismo-sexual-e-controlado-por-mafias-e-fica-a-margem-de-estatisticas.shtml>
- <https://www.google.com/amp/s/oglobo.globo.com/brasil/levantamento-mostra-que-mais-de-3-mil-sites-vendem-turismo-sexual-no-brasil-16581696%3fversao=amp>
- <https://www.redebrasilatual.com.br/cidania/2019/04/sem-incentivo-de-bolsonaro-estados-e-coletivos-fazem-campanha-contra-turismo-sexual/>

Fuente: Desarrollado por los autores.

Simulación ONU - 28/08/2019 – EE.UU

Tema: El desarrollo de la economía y sus impactos en el mercado externo e interno

Alcance: La renuncia de Brasil del Tratamiento Especial y Diferenciado (TED) de la OMC: ventaja o desventaja para la economía del país?

– Cómo los demás países emergentes pueden ser afectados si también renuncian el TED?

[REFLEXIÓN]

Textos de apoyo:

- <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/20/sem-tratamento-especial-na-omc-brasil-perde-poder-de-barganha-mas-ganha-status-de-pais-desenvolvido-entenda.ghtml>
- <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/3dda9ef4-be49-4f57-8ff8-4af7e2738d52>
- <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/20242-tratamento-especial-e-diferenciado-e-a-omc>
- <https://economia.estadao.com.br/blogs/mosaico-de-economia/o-tratamento-especial-no-comercio-beneficia-os-paises-em-desenvolvimento/>
- <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10938>

Para el registro de las discusiones y de las propuestas de intervención, los alumnos utilizaron el género textual *working paper*, que se refiere a una escrita en proceso, pues ocurre a lo largo de la discusión. Para ello, podrían utilizar papel, tableta, celular o computadora. Conjuntamente, los alumnos y la profesora desarrollaron un modelo de *working paper* (conforme **Tabla 05**, abajo) pues este tipo de texto también es utilizado en las simulaciones oficiales que ocurren en las universidades; sin embargo, se hicieron adaptaciones acorde con lo que los alumnos juzgaron importante presentar como resultado concreto al final de cada simulación. Cada simulación generó un documento de este tipo, que fue compartido por la profesora con todos los alumnos de las cuatro aulas del 3° año para que las discusiones fuesen ampliamente socializadas.

Tabla 05 - modelo de *working paper* producido por los equipos/delegaciones

WORKING PAPER

(formulario a ser completado por la banca y entregue tras la conclusión de la asamblea a la profesora)

DELEGACIÓN PRESIDENTE DA BANCA Y SUS MIEMBROS:

Nombre del país y de los alumnos que lo representa. Es la delegación que presidirá la banca y organizará la discusión.

FECHA DE LA ASAMBLEA Y SITUACIÓN-PROBLEMA (S-P):

Fecha en que hubo la reunión y la S-P que la delegación eligió previamente.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA S-P (RESUMEN DEL ESTUDIO DE CASO):

La banca debe presentar con detalles un estudio de caso para contextualizar la S-P: alcance, causas, consecuencias, datos con fuentes, conceptos si necesario, hipótesis de solución planteadas por la banca a ser discutidas con las demás delegaciones. Cobrar de las demás delegaciones que se posicionen sobre la tesis, sobre la P-S, sobre las propuestas planteadas por la banca y cobrar propuestas y observaciones de las delegaciones sobre la S-P de la banca.

PROPUESTAS PRESENTADAS POR LAS DELEGACIONES PRESENTES:

**ACEPTAS Y RECURSOS PARA
VIABILIZACIÓN**

Enlechar las propuestas que han sido discutidas y aceptas por la asamblea y explicar el modo de ejecución

RECHAZADAS Y JUSTIFICATIVAS

Enlechar las propuestas que han sido rechazadas por la asamblea y justificar por qué han sido refutadas.

Fuente: Desarrollado por los autores.

Los debates tuvieron inicio y el cronograma de simulaciones se cumplió. En los primeros, no hubo resistencias de la participación, pero hubo un poco de inhibición, preocupación con “estar haciendo del modo correcto”, muchos movimientos de miradas buscando por el consentimiento de la profesora y reservas cuanto a hacer, a veces, el papel de quien organiza y pone en orden grupos diferentes queriendo hablar al mismo tiempo o incluso cuando el debate entre ideas divergentes debería ser conducido. Poco a poco, los alumnos fueron quedando más confortables en esta posición de autonomía y fueron comprendiendo lo que significaba representar, con el mínimo de coherencia, ideologías y posturas de países diferencias y, por veces, confrontantes hasta con sus conjuntos de valores.

Es necesario destacar que, en general, los alumnos tuvieron una postura bastante colaborativa entre ellos, ayudándose y socializando las propuestas a que han llegado entre los demás grupos de alumnos. En un paralelo con las informaciones planteadas en el informe PISA-RCP, fue posible ir percibiendo a cada rodada de simulación una adhesión mayor a la colaboración entre las delegaciones y no una relación de competición. Los alumnos de una determinada clase, por ejemplo, actuaron en la primera rodada de debates muy empeñados en competir entre ellos, actuando como si sus hablas y propuestas debiesen “arrasar” el “oponente”, en un duelo de hecho y de argumentos. En la clase siguiente, haciendo una evaluación de la actividad, los alumnos fueron dando cuenta de que el clima del debate no fue favorable a acuerdos diplomáticos, por ejemplo, porque el conjunto de valores de cada grupo se sobrepuso al de la asamblea. La profesora hizo una intervención con el fin de retomar los propósitos de las asambleas de la ONU y la importancia del consenso.

En la rodada siguiente, este clima competitivo fue se diluyendo, a pocos, ya que el perfil de esta clase es más competitivo, pero en las simulaciones siguientes ya hubo alianzas, como ocurrió más en las demás aulas. Las delegaciones pasaron de una fase inicial de muchos conflictos de ideas para una fase de alianzas, uniéndose en favor de la resolución de la situación-problema del día, de modo que cada país pueda ofrecer lo que tendría de mejor en términos de recursos materiales y humanos en función de aquél problema específico. Momentos de tensión ocurrieron, inevitablemente, en nombre de los temas y de las delegaciones, pero ellos enriquecieron las simulaciones.

En una situación en una determinada aula, estaban presentes las delegaciones del Reino Unido, de Rusia, de Francia, de los EE.UU y de Canadá, entre otras, debatiendo la legitimidad del uso de armas nucleares. Cada delegación empezó a exponer su posicionamiento a respecto y después pasaron a acusarse por violaciones de tratados internacionales sobre el enriquecimiento de uranio, comercio y almacenamiento de armas nucleares. Las delegaciones empezaron a alinearse en dos bloques, alrededor de Rusia y de los EE.UU, y hubo una fuerte polarización del tema. Fue posible sentir la alteración en el clima de las discusiones a lo largo de los 45 minutos, a punto de un miembro de la banca que era direccionada por México intervenir y cuestionar los EE.UU y la Rusia sobre aparentes amenazas bilaterales. De esta simulación, se destacarían muchos elementos para la investigación aquí propuesta (estrategias de validación de argumentos y de convencimiento, amplia investigación sobre un tema tan específico, esfuerzo para ocupar la posición de habla de países con postura tan claras sobre el tema y, a veces, bastante confrontantes con las posturas de los alumnos, entre otros.) Pero es necesario enfocar dos con más atención.

Primeramente, una de las imágenes pre-concebidas por los alumnos sobre su desempeño y sobre la redacción era que ellos no eran buenos lo suficiente, sus textos no serían bien evaluados, si la profesora no siguiese con las clases expositivas ellos no aprenderían solo con debates. Estos prejuicios necesitaban ser transformados desde dentro hacia afuera, a partir de una acción que fuese emancipadora (FRANCO, 2005), para que ellos comprendiesen que tenían competencias y habilidades desarrolladas para eso y que podrían ejercer la autonomía. Este debate sobre armas nucleares, así como otros, les mostró que ellos eran capaces de mucho. Lo que conseguirían construir en aquella semana superó, en algunas situaciones, al que conseguían producir cuando solo recibían una propuesta de redacción lista, llevada por la profesora, con un plazo determinado de entrega. Alumnos que jamás participaron en las clases tradicionales demostraron protagonismos y postura de excelencia, poniéndose en las discusiones, defendiendo sus puntos de vista, en especial en situaciones de completa imprevisibilidad, porque había muchas preguntas de una delegación para otra sin que fueran programadas y todas deberían ser contestadas.

Además, aunque algunos equipos no hayan hecho tantas referencias a la Declaración Universal de Derecho Humanos como la profesora esperaba, muchos conceptos de este documento internacional estaban orientando las discusiones y operando pequeñas reflexiones. Días tras el debate sobre las simulaciones, dijo sentirse muy excitado en todas las discusiones y muy provocado. Comentó que cuando estaba debatiendo ávidamente con Rusia y sus aliados, solo pensaba en las estrategias que utilizaría para imponerse, pero después de la simulación empezó a pensar que todo aquello de hecho ocurría en las Asambleas de la ONU, pero con países de verdad, discutiendo cosas que podrían cambiar de verdad la vida de millones de personas y que muchos no hacían la más mínima idea de eso. Y que al fin, todos eran como ella, solo una persona en el mundo real que no anda de choches blindados, ni tiene *bunkers* en casa, pero que está sujeta a decisiones ajenas a ella. Este tipo de toma de consciencia de sí, de su papel y de la importancia de la empatía difícilmente ocurrían en una producción escrita mecánica, centrada en la reproducción de un modelo, con una propuesta de intervención dentro de una forma lista, fruto de una clase completamente tradicional.

Otro hecho relevante de la investigación es que, en un determinado momento del cronograma, algunos alumnos manifestaron preocupación con relación al cumplimiento del “contenido” de redacción, específicamente, si estaban aprendiendo aquello que sería necesario para las pruebas de los vestibulares. Pero el confort solo vino con la observación de notas de redacciones, como pruebas concretas tradicionales, habituales de que todo caminaba en la dirección esperada por ellos. Este hecho la profesora lo percibió como un rasgo persistente de

aprendizaje tal como se propone a pensar en este estudio. Quizás estamos en un proceso de transición, en el cual estas notas, pruebas concretas de desempeño, puedan servir como validación de una metodología activa para que ella gane la confianza de los alumnos y, de cierta forma, de familiares y gestores, que todavía necesitan visualizar el resultado del desempeño de los alumnos en el boletín escolar. Así, observadas las medias de las notas de la redacción modelo ENEM anteriores a las simulaciones con relación a las posteriores, es posible notar un salto cuantitativo que refleja la calidad de las discusiones, conforme la tabla 05, abajo:

Tabla 06 - media comparativa del desempeño de los alumnos en dos criterios de la redacción

	Media antes de las simulaciones		Média trás las simulaciones	
	Colegio	Red	Colegio	Red
Critério III	124	125	146	137
Critério IV	150	118	164	114

Fuente: Desarrollado por los autores

Cada uno de los cinco criterios en la malla de corrección del ENEM vale 200 puntos, escalonados de 40 en 40, totalizando una nota máxima de 1000 puntos. El criterio I evalúa el desempeño en norma culta; el II, el cumplimiento del género textual, la atención al tema y el uso del repertorio; el III, la calidad de la argumentación; el IV, el uso de estrategias de cohesión textual; y el V evalúa la propuesta de intervención. La institución donde la investigación ocurrió aplica periódicamente simulados de ENEM, corregidos por técnicos externos al colegio, cuyos resultados son comparables a los demás alumnos que hacen el mismo simulado en la red de instituciones que utilizan aquél simulado.

Así, se percibe un incremento en las notas que puede reflejar, en parte, el empeño dedicado a las simulaciones y a las transformaciones que resultaron de ellas. La desenvoltura, la postura, la autoconfianza, la capacidad moderada y colaborativa de los alumnos, al lado de sus habilidades argumentativas y mayor dominio de algunos temas, parece algo bastante perceptible en las observaciones, en los acompañamientos y en los textos escritos. Pero, la idea de la investigación es que las notas no sean la finalidad en sí de las actividades, pero una pequeña parte del proceso. Se cree que, frente a los demás profesores de redacción de la institución, haya también una expectativa acerca del resultado cuantitativo de la metodología, y el desafío consiste en valorizar, además de ese, el cualitativo también.

Propuesta de secuencia didáctica

Con respecto al objetivo de producir elementos para una propuesta metodológica de secuencia didáctica (SD) para clases de redacción, ella fue escrita y organizada y, en la semana de planeamiento de la institución (enero de 2020), podrá ser ofrecido un taller a las profesoras de redacción para que conozcan y discutan la metodología activa a partir de la propuesta fruto de este trabajo de investigación y puedan reflexionar y proponer nuevas secuencias didácticas basadas en el aprendizaje por resolución de problema.

Partiendo de Zabala (1998, p. 18), la secuencia didáctica fue pensada a partir de la estructuración de una serie de actividades ordenadas y articuladas para alcanzar un objetivo pedagógico, en el caso, el aprendizaje de la producción escrita de textos argumentativos de forma activa. Tal conjunto de actividades debe presentar un inicio y un fin y debe ser de conocimiento tanto del profesor cuanto de los alumnos. Tal perspectiva de las secuencias didácticas se alía, en esta investigación, a su potencialidad de dilución de tensiones provocadas por situaciones de enseñanza-aprendizaje descontextualizadas (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011), desconectadas con la realidad de la escuela y del mundo. También se comprende la elaboración y la reflexión sobre las secuencias didácticas como posibilidad de renovación de prácticas del proceso formativo (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011).

Es una herramienta capaz de romper con ciclos de reproducción de un currículo y de un conjunto de prácticas ocultas, pues su hacer demanda del profesor una reflexión sobre su práctica y sobre sus modos de operar conceptos, procedimientos y abordajes, visando situaciones reales de sus alumnos reales, con los cuales divide el aula de clase semanalmente, y no con espectros de alumnos ideales o invisibles que no pertenecían a aquella situación de aprendizaje. Permiten que el profesor verse en su hacer al planearlo.

Zabala (1998, p. 63-64) señala para la necesidad de reflexionar sobre las secuencias didácticas a partir de dos cuestiones fundamentales: de un lado, su potencial de dar condiciones para el mayor nivel de significancia de los aprendizajes para los alumnos involucrados, de otro, su potencial de permitir que los profesores se atenten a la diversidad dentro del aula de clase. Para ello, el autor sugiere algunos cuestionamientos orientadores de la validación de las actividades de una secuencia didáctica. Resumidamente, se debe cuestionar si: ellas son capaces de permitir el planteamiento de conceptos previos; presentar el contenido de forma significativa y funcionar; son adecuadas al nivel de los alumnos; ofrecen desafíos alcanzables; provocan conflicto cognitivo y actividad mental; despiertan actitud

favorable, motivadora; despiertan la autoestima y el auto concepto del alumno; llevan el alumno a desarrollar habilidades relacionadas al aprender a aprender.

Giordan y Guimarães (2011) presentan didácticamente los elementos esenciales de una secuencia didáctica, que son útiles para el ordenamiento de los procedimientos y fueron utilizados en este trabajo para organizar la propuesta que sigue expresada en la tabla 07.

Tabla 07 - Secuencia Didáctica elaborada a partir de la experiencia y de las reflexiones de la presente investigación (continua).

TÍTULO (reflexionar el contenido y las intenciones formativas)	Enseñanza de producción de texto argumentativo a partir de metodologías activas y resolución de situación-problema.
PÚBLICO-OBJETO (condiciones a las cuales será sometido)	9º año de la enseñanza primaria y 3º año de la enseñanza media.
PROBLEMATIZACIÓN (agente que sostiene la relación sistémica de la SD)	Resolución colaborativa de situaciones-problemas reales elegidas a partir de trabajo en equipo y discutidas en el formato de simulaciones de la ONU.
OBJETIVO GENERAL (factible de ser atingido)	Desarrollar en los alumnos habilidades de resolución de problemas a partir de una postura ética, ciudadana, responsable, autónoma, empática y colaborativa.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS (metas del proceso de enseñanza-aprendizaje pasible de ser atingidas mediante desarrollo de la situación de enseñanza propuesta)	Desarrollar la habilidad de: a. observar la realidad y destacar temas relevantes dentro de su contexto, convirtiéndolos en temas y en problemas; b. analizar una situación-problema, observando sus causas y sus consecuencias; c. construir hipótesis de resolución de la situación-problema y testarlas discutiéndolas con sus pares; d. organizar una argumentación coherente capaz de defender su punto de vista sobre el tema, el problema, sus causas y consecuencia y su hipótesis de solución; e. analizar el contexto más amplio y comprender las relaciones entre países y su actuación para la construcción de paz y del bien-estar mundial; f. observar y respetar la diversidad de culturas, posicionamientos y opiniones; g. comprender los conceptos de derechos humanos, igualdad y dignidad presentes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución brasileña; h. debatir diplomáticamente y construir el consenso; i. comunicar decisiones consensuales a grupos mayores; j. Trasponer las discusiones para el género textual “redacción escolar modelo ENEM”
CONTENIDOS (reflexionar los objetivos, pueden ser disciplinarios o interdisciplinarios)	a. estrategias argumentativas (argumentos de autoridad, relaciones de causa-consecuencia, contra-argumentación, hipótesis y proyecciones futuras); b. elementos esenciales de una propuesta de intervención (agente, acción, modo de ejecución, efecto pretendido y detalles); c. conceptos de derechos humanos, dignidad, igualdad; d. de debate, polémica, disenso, consenso; e. importancia de la ONU y de la actuación de los miembros permanentes del consejo de seguridad; f.. contexto social, político, histórico y económico de los países elegidos.

Tabla 7: Secuencia Didáctica elaborada a partir de la experiencia y de las reflexiones de la presente

	investigación (conclusión).
DINÁMICAS	<p>2 clases: discutir la importancia de la ONU, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y su relación con la Constitución Brasileña;</p> <p>2 clases: proponer el trabajo, dejar que los alumnos formen los equipos, elijan los países que representarán en las simulaciones, elijan los temas, recorten los temas y formulen las tesis (situaciones-problemas – S-P);</p> <p>1 clase: los equipos deben decidir, formular y votar las reglas de las simulaciones;</p> <p>1 clase: cada equipo tendrá 1 clase para direccionar la simulación y poner en debate su S-P (calcular acorde con la cantidad de equipos);</p> <p>2 clases: autoevaluación de las simulaciones y socialización de los resultados;</p> <p><u>Postura del profesor</u>: “mansa en la escucha y fuerte en las decisiones” (Franco, 2005, p. 493) – observar al máximo, interferir mínimamente para que los alumnos tengan espacios de autonomía y tomas de decisión; intervenir solo cuando estrictamente necesario; dar devolutivas puntuales a los equipos para colaborar con el desarrollo de las actividades; ajustarse a las imprevisibilidades, recibéndolas como parte del proceso de construcción del conocimiento por mediación y por metodologías activas.</p>
EVOLUCIÓN (relacionada directamente al que se pretende enseñar)	<p>Autoevaluaciones orales entre las simulaciones y/o al final del ciclo de simulaciones, a depender de las necesidades del grupo de alumnos;</p> <p>Producciones escritas a partir de los temas trabajados en las simulaciones, corregidas según criterios previamente conocidos por los alumnos. En el caso de la enseñanza media, utilizar los parámetros de la Matriz del INEP para la redacción del ENEM; en el caso del 9º año de la enseñanza primaria, adaptar los parámetros de corrección a la etapa de desarrollo de los alumnos.</p>
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA (materiales utilizados en el desarrollo de las clases)	<p>INEP. (2018) Redação no Enem 2018 - Cartilha do participante. Brasília: INEP, http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf Acesso em: 02/03/2019.</p> <p>BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.</p> <p>Assembleia Geral da ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris. Retirado de http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/</p>
BIBLIOGRAFIA UTILIZADA (material utilizado en la producción didáctica que servirá de apoyo al profesor)	<p>ARAÚJO, U.F. (2014) Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação. São Paulo: Summus.</p> <p>BERBEL, N. A. N., & SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. (2011). A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. <i>Filosofia E Educação</i>, 3(2), 264-287. https://doi.org/10.20396/rfe.v3i2.8635462. Acesso em 16/07/2019</p> <p>MACEDO, L. de. (2005) A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. in MORAES, J.S. (Org.) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília: O Instituto (INEP / MEC), p. 29 – 36.</p>

Fuente: Desarrollado por los autores.

La propuesta es, desde la posición del orientador del área, promover encuentros formativos con los demás profesores de redacción de la institución para debatir el uso de metodologías activas en la enseñanza-aprendizaje de redacción, así como la utilización de adaptaciones del modelo de simulación de la ONU como una dinámica pedagógica. Este trabajo visa, así, poner coraje en los demás docentes a moverse de prácticas pedagógicas tradicionales en dirección a prácticas más activas y reflexivas, que hagan que el profesor se apropie conscientemente, intencionalmente de su hacer, para que él sea más significativo para el profesional y para el alumno.

Cabe señalar un elemento para un horizonte de reflexión: la evaluación de las competencias socioemocionales. Acorde con la BNCC (2018, p. 10), las tres últimas competencias generales respectan al desarrollo socioemocional de los alumnos: 8º: conocerse,

reconocer sus emociones y las de los demás; 9º: desarrollar empatía, diálogo, resolución de conflictos y cooperación; 10º: actuar de modo autónomo, responsable, flexible, resiliente, determinado al tomar decisiones basándose en principios éticos, democráticos, inclusivos, sostenibles y solidarios. Se cree que estas competencias fueron contempladas y desarrolladas a lo largo del trabajo que esta investigación acompañó, sin embargo, las herramientas de evaluación construidas y ampliamente validadas por pares todavía son escasas y carecen de atención de instituciones, docentes e investigadores.

El Instituto Ayrton Senna ha desarrollado, desde 2011, una metodología de análisis que se está aplicando con esta función en colaboración con la OCDE, basada en la Teoría del *Big Five*, que distingue cinco dominios de experiencia: apertura a nuevas experiencias, consciencia, extroversión, amabilidad, estabilidad emocional. Tras muchas elaboraciones, en 2013, en Rio de Janeiro, se aplicó la evaluación del sistema SENNA (sigla en inglés para “Evaluación Nacional de Habilidades Socioemocional o No-cognitivas”), que contiene 92 ítems y entrecruza datos socioeconómicos, cognitivos e informaciones sobre el ambiente de aprendizaje⁹.

En el caso de esta investigación, los avances con relación a la autonomía colaborativa de problemas, diálogo, autoconocimiento e imágenes que los alumnos hacen de sí y de su desempeño, aunque visibles por quien acompaña los alumnos, no pasaron por una matriz específica de evaluación, pero puede ser un próximo paso teniendo en cuenta las discusiones que pueden aún ocurrir en el ambiente de la institución que albergó la investigación.

Consideraciones finales

Esta investigación objetivó reflexionar sobre el uso de metodologías activas, en especial, la resolución de la situación-problema, en aulas de clase de producción escrita del 3º año de la enseñanza media por medio de una investigación-acción. Además de eso, también pretendió construir reflexiones y proponer un modelo de secuencia didáctica para que las experiencias con la investigación pudiesen ser socializadas con un grupo de profesores de redacción de la misma institución. Con relación al primer objetivo, se cree que él fue alcanzado y demuestra cómo es posible atingir resultados cualitativos e incluso cuantitativos con metodologías no tradicionales. Cabe señalar que, después de concluida la investigación, quedó claro que el trabajo con la autonomía debe solo ser reforzado y concluido en el 3º año de la enseñanza media, pero si él no fuera debidamente iniciado antes, por lo menos en el 9º

⁹ Disponible en: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acceso en: 03 mar. 2019.

año de la enseñanza primaria, el desempeño de los alumnos siempre será atingido tras ultrapasar las barreras de la inseguridad y del miedo del error por parte de los alumnos y del profesor. Con relación al desarrollo de sus competencias socioemocionales, su avance fue nítido por las observaciones y por la escucha de la profesora-investigadora y de la autoevaluación de los propios alumnos tras las rodadas de simulación, pero en una etapa futura del trabajo sería interesante la construcción de una matriz de evaluación de estas competencias, contando, incluso, con la colaboración de los propios alumnos. Por fin, con relación al segundo objetivo, el instrumento para la discusión de las secuencias didácticas fue construido y debe ser validado junto a los demás profesores, por medio de situaciones formativas en que puedan reflexionar juntos sobre el uso de metodologías activas y del abordaje de resolución de situación-problema. Este personal docente puede también discutir las adaptaciones necesarias a los grupos definidos de alumnos y colaborar para la construcción de la matriz de evaluación de competencias socioemocionales, contribuyendo para la instrumentalización, con intencionalidad y contextualización, de las prácticas de formación del ciudadano integral, tan deseada por toda la sociedad.

AGRADECIMIENTOS: Gracias al Instituto de Investigación y Educación Continua Economía y Gestión de Empresas, Pecege, en la persona del Profesor Doctor Valentin Marques por el apoyo e incentivo, e la Fundación de Estudios Agrarios Luiz de Queiroz - FEALQ para la ayuda financiera concedida. Trabajo premiado como mejor monografía defendida en el curso de MBA en Gestión Escolar USP/ESALQ en el XIII SIM, realizado en diciembre/2019.

REFERENCIAS

ARAÚJO, U.F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação.** São Paulo: Summus, 2014.

BERBEL, N.A.N.; SÁNCHEZ GAMBOA, S.A. A metodologia da problematização com o Arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia E Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264-287, 27 nov. 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação:** organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Base nacional comum curricular, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GUIMARÃES, Y.A.F.; GIORDAN, M. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. *In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Iberoamericano de Educação em Ciências*, 2012, Campinas. **Atas do [...]**. Campinas, 2012. P. 1-12.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Redação no Enem 2018**: cartilha do participante, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 02 mar. 2019.

LACERDA, D.P. *et al.*,. 2013. Design Science Research: método de pesquisa para a engenharia de produção. **Gest. Prod**, São Carlos, v. 20, n. 4, p. 741-761, nov. 2013.

MACEDO, L. A situação-problema como avaliação e como aprendizagem. p. 29-36. *In: Moraes, J.S. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: INEP/MEC, 2005.

MACHADO, N.J. **Educação: cidadania, projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2016

MARQUES, R.N. **Formação continuada de professores em uma perspectiva da interação formador-formando**. Orientadora Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Duarte Grego. 2012. 116p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.

MEIER, M.; Garcia, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2011.

MORAN, J.M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, Papirus, 2007.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa.**, Brasília: Editora da UnB, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI, 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/this-office/single-view/news/global_citizenship_education_preparing_learners_for_the_challenge/. Acesso em: 02 mar.2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OECD). **PISA 2015**: exemplos de itens liberados de resolução colaborativa de problemas - RCP1, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2015/itens_liberados_rcp_pisa_2015.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Cómo referenciar este artículo

GUIRADO, Maria Teresa Martins; MARQUES, Rosebelly Nunes; CASTRO, Flávia Pierrotti de. Metodologia de resolução de situação-problema aplicada à aula de produção de texto no ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1343-1373, jul./set., 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13611>

Remitido en: 20/10/2019

Revisões requeridas en: 15/12/2019

Aprobado en: 25/12/2019

Publicado en: 20/02/2020