

# **Universidad de Huelva**

**Departamento de Educación**



## **Aprender a ver cine : diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses**

**Memoria para optar al grado de doctora  
presentada por:**

**Ana Luisa Fernandes J. Gonçalves**

**Fecha de lectura: 14 de septiembre de 2007**

**Bajo la dirección del doctor:**

**José Ignacio Aguaded Gómez**

**Huelva, 2009**

**ISBN: 978-84-92679-74-4**

**D.L.: H 256-2009**

**Ana Luísa Fernandes José Gonçalves**

**Aprender a ver cine.  
Diseño y evaluación  
de un programa didáctico  
para la formación de jóvenes espectadores  
cinematográficos portugueses**

**TESIS DOCTORAL**

**Director  
Dr. José Ignacio Aguaded Gómez**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:  
«INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN»**

**(Bienio 2001/03)**

**UNIVERSIDAD DE HUELVA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**



**Ana Luísa Fernandes José Gonçalves**

**Aprender a ver cine.  
Diseño y evaluación  
de un programa didáctico  
para la formación de jóvenes espectadores  
cinematográficos portugueses**

**TESIS DOCTORAL**

**2007**

**UNIVERSIDAD DE HUELVA  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**



**Aprender a ver cine. Diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses**

**Autora: Ana Luísa Fernandes José Gonçalves**

**Director: Dr. José Ignacio Aguaded Gómez**

Programa de Doctorado: **«Investigación en educación»**

Bienio: 2001-2003

**Universidad de Huelva**

**Departamento de Educación**

*En el presente trabajo, sin hacer ningún tipo de discriminación sexista o de cualquier otra índole, hemos decidido redactar este informe de investigación utilizando de forma genérica el masculino, por lo que cualquier alusión a alumnos y profesores, deberá ser interpretada como referida también a alumnas y profesoras.*

# Índice (continuación)

## **TOMO III**

### **III PARTE:**

### **EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA DIDÁCTICO**

---

#### **1. PAUTAS PARA EL DISEÑO EVALUATIVO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO**

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1. Evaluación de programas didácticos y diseños evaluativos .....   | 622 |
| 1.2. La evaluación del diseño de programas didácticos.....            | 626 |
| 1.3. Pautas y criterios para el análisis de programas didácticos..... | 628 |
| 1.4. Estrategias para la evaluación de materiales curriculares .....  | 643 |
| 1.4.1. La autoevaluación del diseñador .....                          | 644 |
| 1.4.2. La evaluación de expertos.....                                 | 644 |
| 1.4.3. La evaluación contextual.....                                  | 645 |

#### **2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL DISEÑO PILOTO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO**

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1. La autoevaluación del diseño .....                                 | 650 |
| 2.2. El juicio de expertos.....                                         | 660 |
| 2.2.1. La «Guía de Evaluación de Expertos» .....                        | 661 |
| 2.2.2. La parrilla de análisis.....                                     | 663 |
| 2.2.2.1. La contextualización de la consulta a expertos .....           | 664 |
| 2.2.2.2. Los expertos evaluadores.....                                  | 665 |
| 2.2.2.3. Técnicas e instrumentos de análisis de los cuestionarios ..... | 668 |
| 2.2.2.4. Los resultados de la evaluación del Programa Didáctico.....    | 669 |
| Referencias.....                                                        | 698 |

#### **3. EXPERIMENTACIÓN CONTEXTUAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1. Contextualización y justificación de la investigación .....      | 703 |
| 3.2. Objetivos de la investigación .....                              | 707 |
| 3.3. El diseño investigativo .....                                    | 708 |
| 3.3.1. Naturaleza de la investigación.....                            | 709 |
| 3.3.2. Fases en el proceso de la investigación.....                   | 713 |
| 3.3.3. Procedimiento de la investigación .....                        | 715 |
| 3.4. La muestra.....                                                  | 718 |
| 3.4.1. El acceso al campo .....                                       | 719 |
| 3.4.1.1. Proyecto «Centros Audiovisuais e Multimédia Escolares» ..... | 720 |
| 3.4.2. La selección de los casos.....                                 | 721 |
| 3.4.2.1. Los sujetos de la investigación .....                        | 721 |

|                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4.2.2. Los agentes externos .....                                                  | 729 |
| 3.4.2.3. Contextualización .....                                                     | 731 |
| 3.5. La metodología .....                                                            | 739 |
| 3.5.1. El procedimiento y las técnicas para la recogida de datos .....               | 741 |
| 3.5.1.1. La triangulación .....                                                      | 743 |
| 3.5.1.2. Los cuestionarios.....                                                      | 744 |
| 3.5.1.3. Los diarios de los profesores y los alumnos .....                           | 755 |
| 3.5.1.4. La observación externa .....                                                | 761 |
| 3.5.1.5. Las entrevistas .....                                                       | 765 |
| 3.5.1.6. Los mapas fotográficos y los horarios .....                                 | 770 |
| 3.6. El proceso de análisis de los datos.....                                        | 775 |
| 3.6.1. El análisis de los cuestionarios.....                                         | 776 |
| 3.6.2. El análisis de los diarios, observaciones y entrevistas .....                 | 778 |
| 3.7. Los resultados .....                                                            | 782 |
| 3.7.1. El cuestionario inicial y final de los alumnos.....                           | 782 |
| 3.7.2. El cuestionario de los profesores aplicadores .....                           | 824 |
| 3.7.3. El análisis estadístico del cuestionario inicial y final de los alumnos ..... | 842 |
| 3.7.4. Los diarios, observaciones y entrevistas .....                                | 851 |
| 3.8. Conclusiones .....                                                              | 929 |
| 3.9. Implicaciones del estudio.....                                                  | 952 |
| 3.10. Limitaciones.....                                                              | 954 |
| Referencias.....                                                                     | 955 |

#### **IV PARTE:**

#### **ANEXOS**

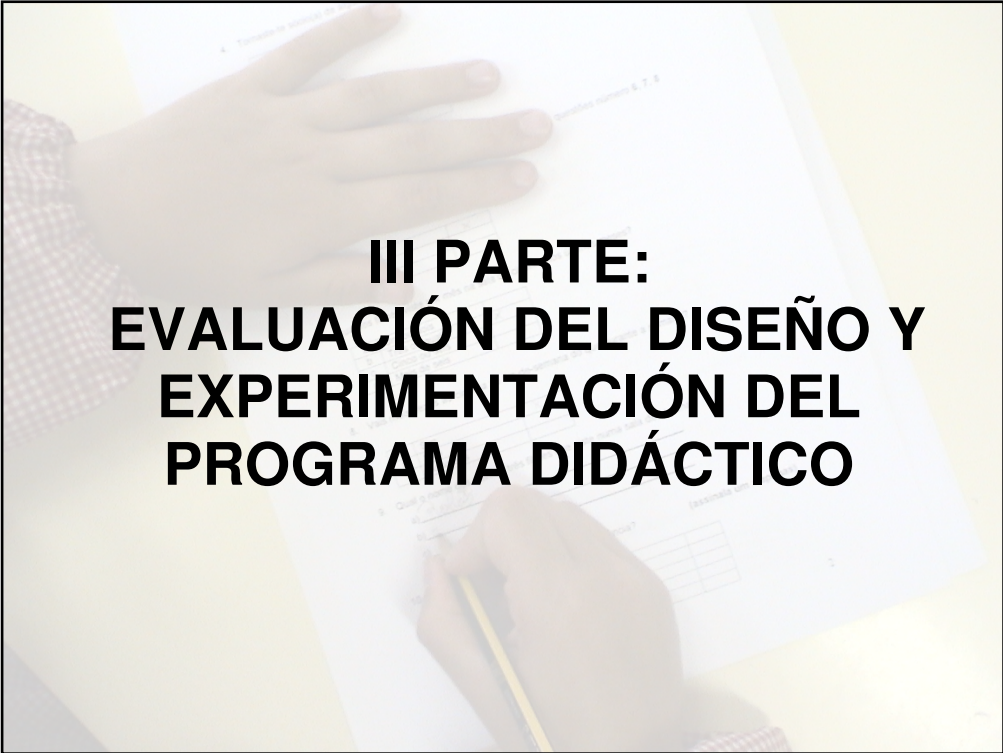
---

### **1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO**

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1. Cuestionario de los expertos .....                                    | 965 |
| 1.2. Claves de interpretación de la «Guía de Evaluación de Expertos» ..... | 979 |
| 1.3. Modelo de tablas de puntuaciones directas de los expertos.....        | 984 |
| 1.4. Modelo y extracto de observaciones/valoraciones de los expertos ..... | 985 |

### **2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN**

|                                                                             |      |
|-----------------------------------------------------------------------------|------|
| 2.1. Cuestionario inicial de los alumnos.....                               | 989  |
| 2.2. Cuestionario final de los alumnos .....                                | 998  |
| 2.3. Cuestionario de los profesores .....                                   | 1006 |
| 2.4. Ejemplificación de observaciones externas .....                        | 1013 |
| 2.5. Extracto de diarios de los profesores.....                             | 1016 |
| 2.6. Extracto de diarios de los alumnos .....                               | 1018 |
| 2.7. Modelo de entrevistas individuales con los profesores aplicadores..... | 1019 |
| 2.8. Modelo de entrevistas colectivas con los profesores aplicadores.....   | 1021 |



### **III PARTE: EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y EXPERIMENTACIÓN DEL PROGRAMA DIDÁCTICO**



# **1. PAUTAS PARA EL DISEÑO EVALUATIVO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO**

Después de la fundamentación sobre los materiales curriculares, cabe ahora desarrollar la conceptualización sobre la «evaluación de programas» y las consecuentes etapas que vamos a considerar en su configuración y valoración, para posteriormente hacer un repaso de algunos modelos de análisis de medios y programas didácticos que apoyan y dan sustento teórico a la propuesta que vamos a defender para el análisis de nuestro material didáctico.

### **1.1. Evaluación de programas didácticos y diseños evaluativos**

La evaluación de un material curricular nos permitirá hacer las modificaciones necesarias, y sobre todo, saber si se podrá contribuir o no en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bordas (1999: 239) define la evaluación de programas como «el conjunto de actividades que se realizan para detectar y valorar la utilidad del programa en el contexto donde se proyecta y toma decisiones, si son necesarias, para optimizar el programa sea en su totalidad sea en aspectos específicos». Esta autora hace referencia a los aspectos «técnicos», «pragmáticos» y de «toma de decisiones» presentes en esta definición. Por su parte, Colás y Rebollo (1993) señalan que la evaluación de programas surge en el ámbito educativo y su principal objetivo es valorar la eficacia de los programas, analizándose realidades complejas y dinámicas.

Estebaranz (1994: 246), a su vez, entiende por evaluación de programas curriculares el:

*«Análisis de los modelos didácticos de cada área, realizado por un equipo de profesores o utilizados en un aula o centro educativo para el desarrollo cu-*

*ricular por varios equipos, que pueden haber participado en su ejecución o no. Pero también nos referimos a planes de acción educativa o didáctica más específicos, dentro de un área curricular, como propuesta de solución de un determinado problema; asimismo, entendemos como programa curricular los diseños de enseñanza-aprendizaje de temas transversales, o de unidades didácticas interdisciplinarias».*

En definitiva podemos decir que existe una gran diversidad de definiciones sobre evaluación de programas.

De manera que en la próxima etapa de nuestro trabajo nos detendremos en el proceso de recogida y análisis de información válida para tomar decisiones sobre nuestro Programa Didáctico: «O cinema está na escola», que hemos diseñado y que aplicaremos en centros de enseñanza de Primaria. En este sentido, como señala Pérez Juste (1995: 85), la evaluación de programas es «un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable–, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso». Este autor destaca la manera de realizar la evaluación, o sea, como investigación. Además, enfatiza el objetivo de la evaluación, es decir, el de valorar el programa, desde sus contenidos, sus metas y su desarrollo, hasta en el modo en que es llevado a la práctica por los sujetos.

Respecto a los modelos de evaluación de programas, en los que las diferencias radican esencialmente en la visión del autor en relación a la finalidad de la actividad evaluadora, se destaca la propuesta tradicional de evaluación de programas, cuyo principal enfoque es la «consecución de metas» y cuyo representante es Ralph Tyler (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 91-110), se centra esencialmente en la evaluación como producto final alcanzado, o sea, en la comprobación del grado de eficacia de los programas educativos. En este sentido, Martínez (1996: 131) señala que este modelo ha contribuido a que los educadores clarificasen las metas de los programas y mejorasen las técnicas de medida, además de permitir la construcción de nuevos enfoques de evaluación de programas. Frente a este modelo destaca también el modelo de Stufflebeam, que incorpora diversos momentos o etapas, denominado por CIPP (contexto, input, proceso y producto) (Pérez Juste, 2006: 116).

Entre las muchas propuestas evaluativas que fueron desarrolladas, recogemos también el modelo de evaluación iluminativa, cuyo principal objetivo es estudiar el proyecto innovador y se adecua también a nuestro propio Programa Didáctico. Por ello, Garanto (1989: 58) señala que este



modelo tiene como finalidad analizar «cómo funciona, cómo es influido por las diferentes situaciones escolares, en dónde se aplica y qué ventajas o desventajas ven aquéllos que están directamente implicados. Su objetivo es descubrir lo que los alumnos y enseñantes participantes en el proyecto experimentan, y cuáles son los aspectos más importantes, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes y recurrentes». En este sentido, como señalan Stufflebeam y Shinkfield (1989: 320), «se intenta plantear y clarificar una compleja serie de cuestiones, ayudando al innovador y a otras partes interesadas a identificar aquellos procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados».

Muchas de las propuestas evaluativas inherentes a los modelos de evaluación son muy importantes, pues contribuyen con nuevos elementos que enmarcan y reconducen la evaluación de nuestro Programa Didáctico. En este sentido, respecto al modelo iluminativo, Aguaded (1999) apunta que «arroja suficiente luz sobre un Programa como el nuestro, donde el rango de innovador exige un análisis minucioso y pormenorizado de toda la situación escolar para descubrir, con los profesores y alumnos implicados, las virtualidades y limitaciones del mismo».

Finalmente, presentamos la propuesta de Pérez Juste (2006: 119-122), subyacente fundamentalmente a programas educativos:

| PRIMER MOMENTO:                   | SEGUNDO MOMENTO:                                     | TERCER MOMENTO:                                             | CUARTO MOMENTO:                                     |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Evaluación del programa como tal. | Evaluación del proceso de implantación del programa. | Evaluación de los resultados de la aplicación del programa. | Institucionalización de la evaluación del programa. |

La evaluación de programas es considerada una «investigación evaluativa», pues como indica Estebaranz (1994: 250), produce un conocimiento que permite mejorar la práctica y puede desencadenar una experiencia significativa capaz de mejorar esa misma práctica. Además, esta investigación «debe aportar conocimiento suficiente porque los que toman decisiones quieren y necesitan saber con qué grado de acierto está cumpliendo el programa los objetivos para los que se estableció y si se debe continuar con él ampliarlo, reducirlo, cambiarlo o retirarlo» (Ruiz, 2000: 249). En esta línea, Arnal y Arnal (1987: 49) apuntan que su objetivo es «medir y valorar los resultados de un programa» para la posterior toma de decisiones; en definitiva, se trata de «valorar el conjunto de acciones y presunciones que lo conforman», pretendiendo un «cambio de conducta o aprendizaje», exigiendo un «preestablecimiento del camino a recorrer para lograr las metas».

En cuanto a la cuestión de convertir el proceso evaluador en proceso educativo, siguiendo a Estebaranz (1994: 250), el evaluador deberá actuar como educador, como copartícipe en el proceso de evaluación, dispuesto tanto a aprender como a enseñar. Además, es importante que la evaluación de los programas se desarrolle desde los propios contextos, dando protagonismo al profesorado implicado, sin ser incompatible esta opción con la presencia de evaluadores externos que pueden integrarse en una dinámica «colaborativa».

La evaluación del Diseño del Programa que se pondrá en práctica debe centrarse en los criterios básicos señalados por Arnal y Arnal (1987: 50):

- La formulación de los objetivos que se pretende alcanzar.
- La selección y organización de los contenidos y actividades que se considerarán más útiles para lograr los objetivos.
- La evaluación del nivel de eficacia de las actividades previstas con respecto a los objetivos.

Zabalza (1977: 88) por su parte, apunta que en la evaluación de un programa educativo se debe:

- Especificar los objetivos que se pretendan evaluar y el motivo para realizarlo.
- Transformar los objetivos educativos en tipos o niveles de eficiencia.
- Seleccionar las variables relevantes que se vayan a utilizar.
- Seleccionar y construir los instrumentos de obtención de datos.
- Determinar la muestra y el campo de utilización para obtener las informaciones necesarias.
- Recoger los datos, ordenarlos y analizarlos para obtener el diagnóstico de la situación que se evalúa.
- Interpretar y valorar los datos, mostrando posibles alternativas de acción.
- Tomar decisiones respecto al programa: permanencia, modificación o abandono de dicho programa.

Bullock y Scott (1992: 117) señalan a su vez, que en la planificación de programas curriculares hay aún que tener en cuenta diferentes aspectos:

- ¿Por qué acometer una evaluación determinada?
- ¿Qué información es necesaria y qué vamos a hacer con los datos?
- ¿Quién proporcionará la información necesaria y quién tendrá acceso a los informes?
- ¿Dónde y cuándo es más apropiado recoger los datos?

- ¿Cómo obtener y registrar información, y cómo usarla para los fines previstos?

En síntesis, todos estos aspectos son fundamentales a la hora de evaluar nuestro Programa Didáctico ya que el proceso evaluador que nos hemos propuesto desarrollar repercute en la adquisición de informaciones centradas en los elementos señalados anteriormente.

## **1.2. La evaluación del diseño de programas didácticos**

En el modelo que responde al clásico estilo tradicional de enseñanza, la evaluación de los materiales didácticos no ha sido una actividad muy frecuente. Sin embargo, es cierto que se ha venido haciendo análisis de tipo comparativo entre diferentes materiales y consecuentemente se ha dado un paso muy importante gracias a las reformas en el sistema educativo tanto en España y como en Portugal, al defender los análisis a partir del marco conceptual de los modelos desde una perspectiva cognitiva. Por ello, el concepto de evaluación se refería no sólo a los aspectos técnicos del material, sino también a todas las situaciones relacionadas con el proceso educativo. En esta línea, Pérez Juste (2006: 32) señala que la evaluación pedagógica «es la valoración, a partir de criterios y de referencias pre-especificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora». Por consiguiente, se ha traspasado el concepto estrecho de evaluación de conocimientos para dar respuesta a todas las situaciones en el contexto educativo.

Derivado de la escasa atención sobre la evaluación del diseño de materiales curriculares, Parcerisa (1996: 72) señala que «la vertiente de los materiales no se cita o queda en un plano secundario en la focalización de los intereses evaluativos, lo que no parece demasiado coherente con la importancia que tienen los materiales curriculares en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No debe olvidarse, por tanto, que la evaluación de materiales es un tipo concreto de evaluación con características específicas (...). Debe situarse en el contexto general de la evaluación educativa escolar».

Hemos constatado la necesidad y la importancia de la evaluación en el diseño y producción de medios didácticos. En este sentido, según Ca-

bero (1994a: 243), si entiende por diseño «el proceso de toma de decisiones para la elaboración del currículum, que se realiza previamente a la práctica, de manera que configura de forma flexible, un espacio instructivo concreto». Siguiendo a este autor, podemos diferenciar cuatro fases más o menos definidas: el diseño, la producción, la posproducción y la evaluación:

- a) *Fase de diseño*. Se concreta en diversas etapas, como son: el análisis de la situación, el plan y temporalización del proceso de desarrollo, la documentación y la guionización. O sea, se incluye en ella la selección del tema y de los contenidos sobre los que tratará el material, la identificación y selección de la audiencia, la determinación del medio, los objetivos que se pretende alcanzar, así como la concreción de los diversos momentos en los que se tiene previsto llevar a cabo la realización.
- b) *Fases de producción y posproducción*. Se refieren a la concreción técnica de las decisiones adoptadas.
- c) *Fase de evaluación*. Consiste en la emisión de un juicio sobre la calidad científica, técnica y estética del programa. Además, posibilita determinar con sus resultados el uso e incorporación al aula y mercado, o su revisión y nueva realización de las etapas o fases previas.

Expone Martínez (2004: 22) que «la evaluación del material constituye una parte fundamental en su proceso de producción y realización». Este autor atribuye una gran relevancia a la fase de evaluación como un elemento clave a considerar en el proceso de la producción de materiales y recursos didácticos. En esta línea, también Parcerisa (1996: 67) subraya la necesidad de que los profesores «los analicen y evalúen para seleccionar y/o elaborar los más adecuados y para establecer criterios que les orienten en su uso». Según Martínez (1992: 14), «seleccionar, adaptar o crear materiales y evaluarlos es una actividad profesional que requiere preparación específica, lo cual deberían contemplarse en los currícula de formación de profesores».

Según Cabero (1994a: 245) las «funciones y los objetivos que pueden desempeñar la evaluación y selección de los medios y materiales de enseñanza, son diversas y las podemos sintetizar en las siguientes: adquisición de equipos, búsqueda de criterios para su utilización didáctica (...), adecuación general del material a las características de los receptores, diseño y rediseño de los medios producidos, lecturabilidad, rentabilidad económica, y mejora del diseño».

Siguiendo a este último autor (1994a: 246), la evaluación de los medios y materiales de enseñanza puede tener una cuádruple visión, que no tienen porqué ser incompatibles:

- *Evaluación del medio en sí.* Con ella se persigue una evaluación interna del propio medio y de sus características técnicas y didácticas. Puede realizarse desde una perspectiva global o discriminando diferentes dimensiones: contenidos, imágenes, ritmo,...
- *Evaluación comparativa del medio.* El medio se compara con otro, con el objeto de analizar su viabilidad para alcanzar determinados objetivos o sus potencialidades técnicas y expresivas para presentar determinadas informaciones (...).
- *Evaluación económica.* Es una evaluación realizada desde una vertiente mercantilista, y puede efectuarse desde una doble perspectiva de análisis del coste del diseño y producción de un medio en comparación con otros, y desde la relación entre el coste de producción y los supuestos o reales beneficios que se persiguen.
- *Evaluación didáctico-curricular.* Es la efectuada sobre el medio con el objetivo de conocer su comportamiento en el contexto de enseñanza y aprendizaje, y sus posibilidades de interrelación con el resto de elementos curriculares.

Estos criterios cobran todo el sentido en la evaluación de los medios y materiales. En el ámbito de nuestro Programa Didáctico, éste se encuadra entre el análisis de la primera dimensión, es decir, del medio en sí y la última, la evaluación didáctico-curricular.

El análisis de nuestro Programa Didáctico adquiere todo su sentido y fundamento debido a la necesidad de seleccionar, elaborar y establecer criterios que justifiquen su uso, que es el objetivo de este trabajo. Por consiguiente, es necesario clarificar unos criterios valorativos que justifiquen las virtualidades y limitaciones de este Programa, desde la óptica de un grupo de expertos y profesores conocedores del mismo en un contexto teórico-práctico, permitiéndoles analizar la potencialidad didáctica de dicho Programa.

### **1.3. Pautas y criterios para el análisis de programas didácticos**

Desde la década de los ochenta, pero sobre todo a partir de los noventa, diversos autores han ido desarrollando numerosas propuestas de evaluación y análisis de materiales curriculares. Aguaded (1999) señala, después de realizar un profundo análisis en torno a los criterios e indica-

dores para el análisis y evaluación de materiales, que es en esta época cuando el análisis de materiales curriculares adquiere alguna importancia, aunque verificándose alguna pobreza y escasez comparativamente a otros ámbitos evaluativos. En esta línea surgen algunos estudios que apuntan los aspectos a tener en cuenta en la elaboración y evaluación de un material curricular. Hemos procedido a señalar a Parcerisa (1996) y Cabero (1994a: 248), quiénes nos ofrecen un amplio conjunto de autores responsables de la definición de criterios a tener presentes en la evaluación de programas y materiales didácticos con las respectivas líneas y tendencias que ha ido adquiriendo esta vertiente evaluadora.

Comenzamos con Del Carmen (citado por Parcerisa, 1996: 70), que propone una serie de pautas para el análisis de una colección completa de materiales curriculares, igual que en nuestro caso, en el que el Programa Didáctico consta de una Guía Didáctica y del Cuaderno del Alumno/a, los cuales debe ser analizados con una cierta independencia pero interrelacionados. En este sentido, señala como criterios básicos de análisis los siguientes:

- a) Caracterización general: ámbito de aplicación del proyecto, descripción de los materiales, objetivos generales...
- b) Adecuación al currículum prescriptivo: correspondencia entre los objetivos generales del proyecto y los del currículum prescriptivo; entre unos y otros contenidos...
- c) Adecuación a los criterios del equipo de profesorado que ha de utilizar los materiales: adecuación del proyecto al proyecto curricular de centro, concordancia con el equipo docente y los objetivos generales del proyecto, así como con la orientación en el tratamiento del área o áreas...

También Martínez Bonafé y Salinas (1988: 73) proponen para el análisis de los programas didácticos los siguientes elementos:

- *Descripción del material*: características estructurales, objetivos que persigue, nivel educativo y contexto de aplicación; si se dirige al profesor o a los alumnos, o a ambos; características del contenido y actividades que propone, y sobre todo, qué asunciones adopta sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué modelo teórico orienta, el modo (explícito u oculto), la utilización del material...
- *La puesta en práctica del material*: cuestiones relativas a la manera en que el profesor y los alumnos utilizan el material; qué métodos se enfatizan y qué decisiones deben tomarse y por quién; dónde puede localizarse el uso del material dentro del conjunto del currículum, y qué relaciones pueden establecerse en función de su desarrollo en otros cursos y materias; qué otros recursos se

requieren para su uso; y qué posibilidades de adaptación ofrecen al particular estilo pedagógico del profesor y al contexto situacional en que se pone en práctica.

- *Valoración-evaluación:* las objeciones y coincidencias de carácter epistemológico con los valores y propósitos que se persiguen en el uso del material; qué argumentos son los que objetan o apoyan tales valores y propósitos, y qué relación teórico-práctica se establece entre los valores que enfatiza y los métodos y actividades que propone.

En esta línea, es interesante resaltar algunos criterios señalados por el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (MEC, 1987: 157-159) para la evaluación de materiales didácticos:

- Rigor y actualización científica de los materiales y equipos en los planos disciplinar, psico-socio-pedagógico y didáctico.
- Coherencia de planteamientos en estos tres planos.
- Selección, articulación y contextualización de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y al nivel formativo del profesorado.
- Ejemplificaciones y recursos técnico-pedagógicos empleados en su elaboración.
- Potencialidad técnica y formal de los materiales para la autoformación.
- Especificidad de los materiales para solucionar los problemas de la enseñanza.
- Vinculación con otros temas o áreas de conocimiento.
- Flexibilidad de los materiales para favorecer el trabajo en equipo y su utilización en otros niveles de manera interdisciplinar.
- Legibilidad de los textos (redacción cuidada, diagramación adecuada, presencia de resúmenes y cuadros, frecuencia de gráficos, mapas, etc.).

Por consiguiente, respecto a todos estos criterios, Sevillano (1995: 469) señala que «el análisis de los medios hay que conceptuarlo como un instrumento didáctico más, al servicio de una buena enseñanza». Añade además, que tanto los materiales como los equipos «deben facilitar, durante su uso, la observación, la escucha, la reflexión, la expresión personal, la configuración de un juicio crítico... Y al finalizar su uso, el logro de los objetivos y contenidos, la documentación y análisis del proceso. Es

igualmente importante seleccionar bien los equipos, conocer su uso y funcionamiento, insertarlos en el momento adecuado».

Por su parte, Cabero (1994a: 248-249) propone una serie de indicadores para la evaluación de los materiales, –incluso los medios audiovisuales– que concretan el nivel de elaboración de los mismos y su adecuación a las necesidades en el contexto del aula:

**Contenidos:**

- Calidad.
- Actualización.
- Conocimientos previos del alumno.
- Corrección en la secuenciación y estructuración.
- Originalidad y atracción de la presentación.

**Aspectos técnico-estéticos:**

- Calidad del sonido/imagen.
- Gráficos.

**Material de acompañamiento:**

- Adecuación de las propuestas de explotación didáctica.
- Presentación de actividades posteriores.

**Organización interna de la información:**

- Redundancia.
- Ejemplificaciones.
- Síntesis.
- Ritmo de presentación.

**Coste económico:**

- Costo-calidad/ costo-durabilidad.

**Aspectos físicos:**

- Facilidad de manejo.
- Durabilidad.
- Movilidad.

**Público:**

- Receptores potenciales del material.
- Adecuación psicológica y cultural a la audiencia.

*Cabero (1994a: 248-249)*



Siguiendo a Sevillano (1995: 469 y ss.), «el análisis de los materiales debe plantearse en función de objetivos concretos y posibilidades de los mismos de una forma sencilla y fácil de poner en práctica». Teniendo presente lo anterior, esta autora estima que los materiales impresos deben reunir los siguientes requisitos:

- *Los objetivos.* Deben presentarse con claridad y variedad para transmitir informaciones, motivar a los alumnos, facilitar los aprendizajes, potenciar la comprensión de los procesos, suscitar actitudes, evaluar conocimientos, desarrollar la expresión y creatividad, despertar el interés por un trabajo de investigación, provocar debates, etc.
- *Los contenidos.* Han de ser actualizados, científicamente completos, equilibrados en sus partes, interesantes, simples y amplios. Debe utilizarse un lenguaje claro y progresivo en nuevos conceptos.
- *El estilo.* No debe ser rebuscado y debe tender a la claridad y a la sencillez, lo que no está reñido con el rigor científico. Según la autora, es importante el «aire de comunicación personal» y el enfoque informal, evitando la frialdad de los textos tradicionales.
- *La estructura.* Se debe caracterizar por una ordenada división de los contenidos, destacándose los títulos, las ideas claves, los términos más importantes, utilizándose la letra negrita y cuidándose el tamaño de las letras, el uso del color, etc. Se debe comenzar con frases introductoras que ofrezcan visiones de conjunto; cada apartado debe contener ideas simples con información suficiente; debe finalizarse con resúmenes finales.
- *Las ilustraciones.* Constituyen un elemento importante cuya finalidad es suministrar información, aclarar contenidos, hacer atractivo el texto, desarrollar la formación estética, etc. Su extensión debe estar en función de la capacidad y nivel de los alumnos y en cuanto a su disposición o emplazamiento, es muy importante contar con el centro de interés visual. El color debe estar en función de la información que aporta, y por último, destacar su realismo para que conecte con los lectores.
- *Las actividades.* Su planificación debe estar en relación con el desarrollo de los contenidos. Algunos autores señalan la importancia de que los ejercicios vayan marcados gráficamente en función del tipo de actividad a desarrollar. Por otro lado, se considera

un elemento crucial la variedad en el tipo de actividades, combinando las de carácter individual con las grupales.

- *Adecuación al alumno que aprende.* Es fundamental tener presente las posibilidades y limitaciones madurativas y de aprendizaje de los alumnos a quienes van dirigidos. En este sentido son especialmente importantes señalando a la autora, «la claridad, la precisión de conceptos, la rigurosidad y riqueza del lenguaje, el grado de dificultad, las técnicas de trabajo intelectual que requieren...».
- *Materiales adicionales.* Se pueden utilizar materiales complementarios como los audiovisuales.
- *Impresión del texto.* Debe ser atractiva, sugerente y clara.

Por su parte Cabero (1994b: 125-126), resumiendo las propuestas de diversos autores, elabora una ficha para el análisis de los materiales impresos que puede ser de gran utilidad a la hora de desarrollar nuestro modelo de análisis del Programa Didáctico, ya que nos ofrece suficientes pistas para la elaboración de nuestra parrilla de análisis. El modelo se divide en tres grandes bloques: los datos de publicación, la evaluación numérica de los elementos que componen un texto escolar y la clasificación del texto según los puntos localizados:

| Ficha para el análisis de materiales impresos                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b><br><br>1.1. Título del libro.<br>1.2. Autor o autores.<br>1.3. Editor.<br>1.4. Fecha de edición.<br>1.5. Número de páginas.<br>1.6. Material y nivel.<br>1.7. Precio de venta.<br>1.8. Número de edición. |

## **2. EVALUACIÓN NUMÉRICA**

### **1. Elementos materiales:**

- 1.1. Aspecto material del libro.
- 1.2. Durabilidad de la encuadernación.
- 1.3. Calidad del papel empleado.

### **2. Organización de la materia:**

- 2.1. Plan general.
- 2.2. División lógica.
- 2.3. Coherencia.
- 2.4. Sumario.
- 2.5. Proporción de los capítulos.

### **3. Elementos funcionales:**

- 3.1. Adecuación al nivel mental de la clase.
- 3.2. Aplicaciones prácticas.
- 3.3. Relaciones con las otras materias.
- 3.4. Sugerencias para las observaciones y experiencias.
- 3.5. Motivaciones para las lecturas más amplias.

### **4. Apreciación de la materia:**

- 4.1. Exactitud.
- 4.2. Vocabulario.
- 4.3. Precisión.
- 4.4. Ausencia de conceptos.
- 4.5. Actualidad.

### **5. Ilustraciones:**

- 5.1. Exactitud.
- 5.2. Objetividad.
- 5.3. Calidad.
- 5.4. Atracción.
- 5.5. Relaciones con el asunto estudiado.

**6. Ejercicios y cuestionarios:**

- 6.1. Relación directa con la materia.
- 6.2. Graduación en las dificultades.
- 6.3. Motivación.
- 6.4. Carácter recapitulativo.
- 6.5. Estímulo al espíritu creador.

**7. Referencias bibliográficas:**

- 7.1. Accesibilidad.
- 7.2. Utilidad para el profesor.
- 7.3. Utilidad para el alumno.
- 7.4. Relación con el asunto estudiado.
- 7.5. Actualidad.

**8. Índices y apéndices**

- 8.1. Disposición.
- 8.2. Oportunidad de los apéndices.
- 8.3. Utilidad práctica.
- 8.4. Relación con los asuntos estudiados.
- 8.5. Textos originales en relación a los asuntos estudiados.

*Cabero (1994b: 126-127)*

En la línea del modelo anterior, Sevillano (1995: 473-474) recoge también una ficha para la evaluación de unidades didácticas en la que, con una escala de cuatro estimaciones (muy bien, bien, regular y mal), se va haciendo repaso a estos nuevos criterios a tener en cuenta en la elaboración de los nuevos materiales impresos, en la que valora: presentación, objetivos, contenidos, mapa conceptual, actividades, metodología, recursos y evaluación de la unidad y los alumnos. De los cuarenta indicadores de los que se compone el modelo realizamos una selección:

- Relación de la unidad con los objetivos de etapa y ciclo.
- Equilibrio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Correlación de los objetivos y los contenidos.
- Presencia de las áreas transversales.
- Mapas conceptuales.

- Contenidos previos de los alumnos y sondeo de la situación inicial.
- Criterios para el diseño de las actividades: trabajo en equipo, variedad, creatividad, adaptación, entorno, dificultad progresiva...
- Actividades de consolidación, refuerzo y ampliación.
- Aprendizaje significativo.
- Calidad en la presentación de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos.
- Técnicas de dinámica de grupos.
- Uso de distintas formas de agrupamiento.
- Presencia del contexto de actualidad.
- Diversidad de espacios.
- Atención a la diversidad de los alumnos.
- Previsión de participación de padres y otros profesores.
- Presencia de la evaluación inicial.
- Adecuación de los criterios de evaluación a los objetivos iniciales.
- Previsión de sistemas de autoevaluación o evaluación conjunta.
- Previsión de instrumentos de evaluación de la unidad didáctica, etc.

Esta amplia variedad de criterios presentados por los diferentes autores que hemos recogido nos han ido aportando múltiples aspectos de las nuevas corrientes didácticas. Constituyen elementos básicos para la evaluación y elaboración de los nuevos materiales. En nuestro trabajo los hemos tenido en consideración en la elaboración del diseño del Programa Didáctico. Además, estos aspectos y criterios los consideraremos en nuestro modelo de análisis de la Guía Didáctica y del Cuaderno del Alumno/a, a fin de que el grupo de expertos seleccionados evalúen el mencionado material didáctico.

En cuanto al material audiovisual, que en nuestro caso presentaremos en un dvd, Sevillano (1995: 479 y ss.) señala algunos criterios básicos para garantizar la conveniencia y efectividad del material audiovisual, que se reducen a los cuatro siguientes:

1) *Criterio de necesidad.* Se fundamenta como elemento básico que rige toda situación de aprendizaje y se traduce en este ámbito de los recursos audiovisuales en el intento de evitar lo que esta autora señala, como «el intuicionismo que trata de emborrachar a los alumnos con sensaciones, sin discriminar si ya están poseídas, si pueden conseguirse en la realidad o simplemente si son valiosas o no».

2) *Criterio de eficacia.* En este sentido la autora señala que una «proyección o grabación sonora han de conseguir plenamente lo que pretenden».

3) *Criterio cultural*. Proporciona informaciones concretas que no pueden conseguirse mejor con otros medios, a pesar de que el uso excesivo de ciertos profesores, la propia realidad es el mejor modelo.

4) *Criterio estimulante o de actividad*. Estos medios deben abrir nuevos «horizontes para otras iniciativas, saberes, experiencias, proyectos, prácticas y observaciones».

En respuesta a estos criterios, y siguiendo a Sevillano (1995: 477-483), recogemos la propuesta presentada por esta autora para el análisis de videocassettes. Desde esta perspectiva, una vez que el Programa Didáctico es acompañado por un sencillo vídeo doméstico –en soporte dvd–, pensamos que sería importante recoger los aspectos presentes en la misma, reconociendo su importancia a la hora de la elaboración del modelo de análisis.

### Criterios para el análisis de vídeos

#### 1. Objetivos:

1. Transmite información.
2. Sensibiliza.
3. Facilita la comprensión de procesos.
4. Ayuda a memorizar.
5. Refuerza contenidos.
6. Genera creatividad.
7. Invita a mejorar la práctica.
8. Innova métodos.
9. Da importancia a las relaciones en el aula.
10. Descubre la influencia de dichas relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Fomenta un clima de aula positivo.
12. Sugiere actividades.
13. Potencia la participación.
14. Aparecen los objetivos claramente formulados.

**2. Contenidos:**

1. Tema apropiado para ser tratado en vídeo.
2. Tema importante en la disciplina.
3. Tema importante en la enseñanza.
4. Aplicabilidad del tema en la práctica.
5. Se transmiten contenidos fundamentales.

**3. Estructura:**

1. Claridad expositiva.
2. Adecuación del vocabulario.
3. Precisión expositiva a nivel conceptual.
4. Adaptación a los destinatarios.
5. Originalidad.
6. Redundancia.
7. Planteamiento didáctico.
8. Secuenciación de contenidos.
9. Mantiene la atención de los destinatarios.
10. Adecuación de la duración del vídeo.
11. Proporcionalidad de la duración de cada parte, en función del conjunto de la obra.
12. Invita a la investigación.
13. Invita a la mejora de relaciones en el aula.
14. Invita al estudio de los temas tratados.

**4. Función lingüística:**

1. Función emotiva.
2. Función de contacto.
3. Función metalingüística.
4. Función poética.
5. Función referencial.

**5. Funciones específicas:**

1. Representacional.
2. Simbolizadora.
3. Abstractiva.

**6. Funciones en el proceso de enseñanza:**

1. Traductora.
2. Analítica.

3. Observadora.
4. Simplificadora.
5. Comparativa.
6. Temporalizadora.
7. Espacial.
8. Estética.
9. Originalidad.

**7. Dimensión didáctica:**

1. Medio de trabajo.
2. Fuente de información.
3. Veracidad científica.
4. Ajustada a la edad.
5. Calidad artística.

**8. Funciones de intencionalidad:**

1. Informativa.
2. Persuasiva.
3. Recreativa.
4. Expresiva.
5. Explicativa.
6. Motivadora.
7. Comprobadora.

**9. Aspectos formales:**

1. Líneas.
2. Formas.
3. Luz.
4. Color.
5. Tamaño.
6. Formato.

**10. Valoración técnica:**

1. Calidad visual.
2. Calidad de sonido.
3. Calidad de color.
4. Adecuación de los planos.
5. Complementariedad palabra-imagen.
6. Iluminación.



7. Ambientación.
8. Las voces son agradables.
9. Interacción entre todos los elementos.
10. Cantidad de música.
11. Valoración de los rótulos.
12. Tiene la banda sonora calidad formal.
13. Tiene sonido directo.
14. Se ha grabado íntegramente en el estudio.
15. Se saca partido de todas las probabilidades expresivas del sonido directo.
16. Nivel de creación de ambientes.
17. Se ha concebido el texto a partir de las imágenes.
18. Desactiva en algún momento la atención de los alumnos.
19. Se utilizan las posibilidades expresivas de los silencios.
20. Cumple la música su función.
21. Se utilizan efectos sonoros.
22. Está bien realizado el montaje.
23. Iluminación de las tomas.
24. Interacción texto-imagen.
25. El texto enriquece la imagen.

#### **11. La guía didáctica:**

1. Utilidad.
2. Claridad.
3. Las sugerencias de actividades son pertinentes.
4. Amplía los contenidos del vídeo.
5. Cubre lagunas conceptuales.
6. Refuerza el tratado en el vídeo.
7. Adecuación de la ampliación bibliográfica.
8. Aporta sugerencias para evaluar el vídeo.

*Sevillano García, (1995: 477-483)*

Por último, quisiéramos reflejar sobre las aportaciones de los autores, Santos Guerra (1991) y Martínez Bonafé (1992), las cuales se centran esencialmente en algunas cuestiones que consideramos de valor. Así, expone Santos Guerra (1991: 31) que «los mejores materiales pueden convertirse en los peores y no hay materiales en sí mismos didácticos. Todo depende de la concepción que los sustente, de la intención con que se utilicen y de las condiciones de dicho uso». De esta forma propone que para evaluar los materiales de enseñanza se ha de:

- *Observar cómo esos materiales orientan la práctica*, o sea, cómo ayudan al profesor a ponerla en funcionamiento, cómo potencian una serie de actividades y de estrategias de pensamiento y de acción y cómo favorecen la discusión.
- *Considerar qué valor atribuyen a los materiales el profesorado y el alumnado* sobre todo, y también los padres, qué facilidades o dificultades encuentran en su uso, qué aspectos potencian y cuáles atrofian.
- *Contrastar la utilización de unos materiales con la de otros*, sean éstos elaborados por el profesorado y el alumnado, o por los profesionales de los medios, lo que ayudará a conocer las particularidades de ambos.

Finalmente, Martínez Bonafé (1992: 14) defiende una propuesta para el análisis de materiales curriculares, «buscando su potencial pedagógico, más allá de lo meramente técnico». Por consiguiente, los ámbitos para el análisis concretamente de programas didácticos, abarcarían aspectos como:

- *El modelo pedagógico que sugiere el material*. Se fundamenta en las finalidades educativas y principios curriculares: fundamentación del material, finalidades educativas a las que responde, modelo de relación teoría-práctica, modelo de enseñanza-aprendizaje...

- *Los contenidos culturales que se seleccionan y cómo se presentan*. Las estructuras conceptuales que organizan el contenido: código de selección y lógica de secuenciación y estructuración, inclusiones y exclusiones de contenido, cultura y valores. Así, como categorías de análisis, aparecen:

- *La procedencia de la información*: sus fuentes, flexibilidad y apertura.
- *Los ámbitos culturales de selección*: el academicismo o la fuente popular, la presencia de las invariantes del medio cultural (en nuestro caso, la comunicación), la rigidez de presencia de las áreas de conocimiento tradicionales en el currículum, la presencia de un proyecto educativo global o sus referencias.
- *La lógica interna del área correspondiente*, indicando su carácter disciplinar o interdisciplinar, la progresión en las secuencias de contenidos, la presencia de los tópicos de contenidos, etc.
- *El formato y representación del contenido*, señalando la amplitud conceptual del material en el tiempo (curso, trimestre), la organización en unidades temáticas, la adecuación del lenguaje al nivel de los alumnos, la interacción de los diferentes lenguajes (imágenes y palabras), el valor de la información gráfica, la presencia equilibrada de componentes cognitivos, procesuales y valorativos, la flexibilidad y adaptabilidad del formato a los distintos contextos, la conexión con los conocimientos previos y experiencias extraescolares de los alumnos.
- *Las opciones culturales e ideológicas*, recogiendo el tratamiento a la diversidad madurativa y cultural.

- *La democratización de la selección cultural*, o sea, los indicadores que expliciten quiénes han participado en la estructuración de los contenidos y sus criterios.

- *Las estrategias didácticas o la instrumentalización metodológica de la transmisión cultural*. Martínez Bonafé (1992: 15-18) propone tener presente:

- *La adaptabilidad y adecuación a los alumnos*, teniendo en cuenta los intereses y posibilidades de los alumnos, la diversidad de las actividades en cuanto a grado de complejidad, los diferentes tipos de agrupamiento, etc.
- *La estructura y estilo de las tareas*, señalando si las actividades se resuelven básicamente a través de la consulta del material, si se realizan en el mismo material, el tipo de procesos que exigen las actividades, el tiempo para su ejecución, el equilibrio de los aprendizajes...
- *Las relaciones con el entorno*, para apreciar la conexión con los contextos de aprendizaje, el aprovechamiento de los recursos didácticos del entorno...
- *La evaluación y los criterios valorativos que se tienen en cuenta*, observándose el tipo de pruebas, la presencia de las dimensiones afectivas y sociales – y no sólo cognitivas– en la evaluación, etc.

- *El modelo de profesionalidad docente implícito en el material*. En este contexto tendremos presente el modo en que la estructura de la información y el tipo de tareas que se sugieren determinan la práctica docente, si el material presenta la doble versión de cuaderno del alumno/a y guía del profesor, y si ésta última aporta claves fundamentales: modelo de planificación, modelo de evaluación, resolución de problemas, textos de apoyo, orientaciones metodológicas, bibliografía de ampliación, etc.

- *La comunicación de los criterios de elaboración del material*, presentándose los que se han tenido en cuenta: la lógica interna del material, los enfoques seguidos, el proceso de experimentación del material y sus resultados.
- *El grado de autonomía profesional del profesor*, incluyéndose guía didáctica para el profesor, programación completa de objetivos, contenidos y actividades y sus secuencias, asignación de competencias activas al docente, exigencias de complejidad o calificación en el ámbito específico de estudio...
- *El rol del profesor en la enseñanza*, o sea, el grado de autoridad que el docente posee sobre el tratamiento curricular del contenido.
- *La consideración de las necesidades y opiniones del profesorado* en la puesta en práctica del material.

- *El modelo de aprendizaje del alumno*. Este ámbito de análisis retoma la estructuración y presentación de los contenidos, relacionándolo con el tipo de actividades que se formulan. Por ello, se explicita si el material recoge las opiniones de los alumnos para modificarlo, si se recoge cómo efectuar las actividades, si se sugieren estrategias de aprendizaje adapta-

das a los niveles madurativos de los alumnos, si las tareas de aprendizaje son motivadoras, diversas, comprensivas, interactivas entre lo intelectual y lo motriz, si el material provoca la búsqueda de materiales diversos, si incita a la investigación, si sugiere actividades ajenas a la lectura y escritura, si despierta interés más allá de lo meramente académico, si permite la opcionalidad en el tratamiento cultural...

- *Las tareas organizativas que implican al centro.* Esta dimensión se refiere al diagnóstico de en qué medida el material promueve la renovación pedagógica, el trabajo en equipo de forma cooperativa, o por el contrario, se opta por un modelo tradicional de aislamiento profesional.

- *La evaluación del material y su vinculación con programas de formación.* Es decir, la implicación del material en actividades de investigación y formación de los docentes, planes de experimentación, programas paralelos de investigación, discusión colectiva del material, etc.

El esquema de análisis que hemos expuesto anteriormente ofrece un conjunto bastante amplio de criterios definidos en términos operativos, y que aportan sugerentes elementos de reflexión y valoración para el proceso de análisis de nuestro Programa Didáctico. Después de haber revisado los modelos y criterios más acordes con las nuevas corrientes didácticas, procedemos ahora a delimitar las estrategias para la evaluación del Programa Didáctico.

#### **1.4. Estrategias para la evaluación de materiales curriculares**

Establecidos los criterios y modelos para el análisis de materiales curriculares, vamos a analizar a continuación algunas estrategias y técnicas que permiten la evaluación de nuestro Programa Didáctico.

Cabero (1994a: 250 y ss.; 1994b: 121 y ss.) apunta tres grandes estrategias para la evaluación de los medios, las cuales actuando dentro de un sistema de triangulación pueden combinarse, dado que la conjunción de ellas permite la consolidación y depuración de la información recogida, ofreciendo una mayor fiabilidad y validez en los resultados obtenidos. Las estrategias propuestas por este autor son: la autoevaluación del diseñador o productor, el juicio o consulta a expertos y la evaluación «por» y «desde» los usuarios o evaluación contextual.

### **1.4.1. La autoevaluación del diseñador**

La autoevaluación del diseñador o productor es la primera fase por la que pasa todo el material que se desarrolla, y consiste en la revisión de los materiales por parte de quien o quienes lo han elaborado. Se trata de un proceso de análisis de sus elementos técnicos y didácticos. Además, posibilita la prevención de las posibles virtualidades y deficiencias que podrían presentar en sus distintas fases de aplicación. Según Salinas (1992), las ventajas fundamentales de este modelo, consisten en la potencialidad de la autocritica para el auto-perfeccionamiento y la rápida corrección del material, ya que al ser una valoración interna, los responsables de su diseño incorporan las aportaciones de forma simultánea. Por otro lado, respecto a los inconvenientes en la valoración del diseño de programas, Cabero (1994a: 250-251) señala que la objetividad de las críticas realizadas por los propios autores y su perspectiva de análisis, inmersa en el propio objeto de crítica, es siempre muy limitada y parcial.

En nuestro caso, a pesar de estos inconvenientes, la elaboración de nuestro Programa Didáctico fue sometida a esta perspectiva de análisis, tanto a lo largo de su proceso de diseño, como especialmente al final de su elaboración, teniendo como punto de referencia los criterios expuestos en la conceptualización curricular sobre análisis de diseño de programas. En esta línea, Aguaded (1999) señala que «esta evaluación no es un acto final que se desarrolla una vez concluido el proceso de elaboración del material, sino que se va llevando a cabo a lo largo de todas las etapas de ejecución, aunque es lógicamente, al final, cuando se procede a un examen, con mayor exhaustividad y de una manera global, de todo el conjunto de materiales».

### **1.4.2. La evaluación de expertos**

La consulta a expertos, señalando a Cabero (1994a: 251), es «una de las estrategias de evaluación de medios más tradicional y también la más cotidianamente utilizada». La gran ventaja de este modelo, como indica el autor, está en la «teórica calidad de las respuestas que se puedan recoger, en el nivel de profundización que permite, y en que posibilita recoger información pormenorizada, tanto del medio en general como de diferentes aspectos del mismo». Este último punto se refiere a elementos como: contenidos, ritmo, lenguaje, planteamiento didáctico de los contenidos, etc.

Sin embargo, este modelo también presenta algunos inconvenientes. De esta forma, los que se pueden observar en la aplicación de esta estrategia de evaluación se centran en la determinación de la selección de los expertos, en la validez de sus apreciaciones y en el grado de coincidencia de sus aportaciones con la implementación práctica. De manera que, en cuanto a la selección, es necesaria una especial atención al proceso de elección para que sean profesionales distinguidos y cualificados en el ámbito de estudio a analizar.

En esta línea, como señala Aguaded (1999), es habitual que en trabajos del ámbito científico si «se trabaja exclusivamente con expertos de ámbito universitario para analizar materiales que luego van a ser experimentados en otros niveles educativos», hay que tener en cuenta «que las expectativas y los estilos educativos imponen improntas y singularidades que superan con creces los niveles de la conceptualización científica».

A fin de traspasar algunos de los problemas anteriormente señalados y subrayando Chinien y Hlynka (1993), se recomienda establecer un uso sistemático de la opinión de los expertos siguiendo la siguiente secuencia: identificación del objeto, muestreo de expertos, presentación de las cuestiones a los expertos, obtención de respuestas de los expertos y sistematización de las opiniones de los expertos. En nuestro caso, estas son las fases que seguiremos en la evaluación del Programa Didáctico: «O cinema está na escola», que cuenta con un grupo de profesionales de diversos niveles que han analizado la elaboración del material didáctico, introduciendo correcciones y aportaciones como ahora detallaremos.

### **1.4.3. La evaluación contextual**

Por último, este es el modelo que más se acerca al ámbito didáctico-curricular, comprobando así su validez práctica. Se trata de la evaluación realizada por los propios usuarios del material curricular y desde su propio punto de vista. Según Cabero (1994a: 251), es «la evaluación más significativa, ya que no podemos perder de vista que todo medio es producido y diseñado para que funcione en un contexto formativo y normalmente en interacción con una serie de variables: profesor, alumno, contexto físico, contexto organizativo...». Así, frente a las anteriores estrategias de evaluación de materiales curriculares consideradas como «evaluaciones en el vacío», estamos ahora ante la estrategia de la «evaluación en el contexto de utilización». Es decir, la evaluación de los usuarios sobre todo material o medio didáctico que se realiza en el «contexto de evaluación», que

cuenta con las audiencias específicas para las que se ha diseñado el medio y lo pone en práctica fuera de experiencias pilotos de laboratorio.

Siguiendo a Cabero (1994a: 252), la experimentación del medio a través de ensayos experimentales permite determinar «la 'eficacia' del material en función de los objetivos para los cuales se produjeron, y la significación del mismo para los receptores». En este caso, los procedimientos estadísticos tienen una importante significación para determinar el nivel de consecución de los objetivos y la potencialidad del medio.

Junto a estas estrategias, son viables también como apunta este autor, la «evaluación uno a uno», «evaluación en pequeños grupos» y «estudios de campo». Según él, en la primera, la interacción se produce individualmente entre el receptor y el evaluador; en la segunda, se trabaja con pequeños grupos representativos de la población, pero que no responden al menos en el ámbito educativo a grupos naturales. Finalmente, en nuestro caso, estas dos opciones no se corresponderían, puesto que lo que se pretende es llevarla a cabo dentro del contexto ecológico-natural del aula de algunos centros, trabajando con los «receptores-destinatarios». Por ello, y siguiendo a Cabero (1994a: 252), nuestro trabajo se encuadra desde una perspectiva cualitativa, la cual podremos verificar cuando constituyamos el plan de implementación del material y optemos metodológicamente por una vía de investigación con sus correspondientes instrumentos de análisis. Así, considerando nuestra investigación desde una perspectiva evaluativa hermenéutica e interpretativa, según este autor, nos va a permitir «conocer cómo funciona el medio en el contexto de la instrucción, qué pasa en este contexto cuando se introduce y qué significado tiene para las diferentes personas que se encuentran inmersas dentro de ese contexto».

Aún en el contexto de la investigación en los medios recogemos algunas aportaciones interesantes de Escudero (1983: 117-118) y Cabero (1991: 535). Escudero (1983: 117-118) apunta tres etapas distintas en la investigación sobre los medios: la empírica, la teórico-conceptual y la teórico-contextual, indicando como sugerencias, la potenciación del paradigma etnográfico, es decir, la consideración como variable de investigación del «uso» que se le conceden a los medios en el proceso didáctico.

Por otro lado, Cabero (1991: 535) en otro trabajo sugiere que algunos de los centros de interés y líneas principales de investigación que deberían desarrollarse podrían ser: el análisis de contextos donde los medios se insertan y cómo pueden ser éstos moduladores y modulados por los mismos, el análisis de estrategias concretas de utilización de medios por profesores y alumnos, las actitudes que éstos adoptan hacia los me-

dios en general y hacia algunos medios en concreto, el desarrollo de estrategias específicas de formación del profesorado para la utilización sémica, técnica y didáctica de los medios, el análisis de las dimensiones organizativas para la inserción de los medios en la escuela, estudios sobre diseños de medios, en concreto para situaciones específicas de enseñanza... En definitiva y en palabras de este autor, «estudios sobre cómo los profesores utilizan los medios en sus aulas y las bases conceptuales en las que se apoya para relacionarlos con los métodos de enseñanza, los objetivos, la evaluación, etc.».

Nuestra investigación se centrará sobre un medio en concreto, el «cine», desde la perspectiva de la adquisición de la «alfabetización cinematográfica» necesaria en el alumnado de Educación Primaria, a fin de saber interpretar y utilizar de forma crítica y reflexiva el medio, desde la aplicación del Programa Didáctico: «O cinema está na escola».





## **2. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL DISEÑO PILOTO DEL PROGRAMA DIDÁCTICO**

Antes de la experimentación del Programa Didáctico en los centros de enseñanza comenzaremos con su evaluación. Gracias a ésta, será posible comprobar si el Programa responde o no a las expectativas creadas por nosotros, teniendo como referencia los principios teóricos y metodológicos que fundamentan nuestra conceptualización del diseño y evaluación de materiales que han orientado la elaboración de nuestro Programa Didáctico.

Procederemos inicialmente con la autoevaluación del diseño por parte del investigador, desarrollándose en todas y cada de sus fases, esto es, la elaboración, redacción y composición del mismo.

En este capítulo, nos centraremos en la elaboración de un modelo y su respectiva parrilla de análisis, que actuará como «Guión de Pilotaje» a fin de dar respuesta a lo que hemos denominado anteriormente «consulta o evaluación de expertos». Por consiguiente, especificaremos el proceso utilizado en la elaboración del cuestionario de análisis y la selección de sus correspondientes ítems, el procedimiento para la elección de la muestra de expertos y cuáles son las diferentes fases que se han seguido hasta llegar a la sistematización de los datos aportados.

## **2.1. La autoevaluación del diseño**

Basándonos en las aportaciones de Parcerisa (1996: 79 y ss.) y antes de la definición del modelo de análisis del Programa Didáctico que permitirá que el grupo de expertos valoren el material, presentaremos algunas reflexiones con las que accederemos a la justificación de las opciones tomadas a lo largo del proceso de elaboración. Este autor ofrece un

modelo de análisis de materiales curriculares desde una perspectiva de aprendizajes significativos y funcionales que está en consonancia con nuestro Programa Didáctico. Además, y de igual modo a lo que sucede con nuestro Programa, el modelo está pensado para analizar materiales realizados en soporte papel que se destinan a ser utilizados por el alumnado y el profesorado, y cuya finalidad, es ayudar al docente en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del currículo.

En este contexto se encuadra nuestro Programa, que a su vez, y basándonos en dicho autor, plantea que sean los propios docentes los responsables de evaluar el material que después utilizarán didácticamente, aunque en nuestra investigación se trate de un grupo de expertos formado por profesores de varios niveles –Educación Primaria y Universidad–. Además, subrayamos la opinión del autor respecto a los objetivos de la evaluación: «ayudar a seleccionar los materiales más adecuados y ayudar a establecer criterios de uso de esos materiales», de forma que se puedan utilizar más óptimamente en el aula.

Así, teniendo como punto de partida estos presupuestos básicos, procederemos a analizar globalmente nuestro Programa Didáctico, siguiendo las dimensiones que apunta Parcerisa (1996: 80) como ámbitos de análisis de los materiales, en función de lo que pretende enseñar el material, cómo responde a los principios del aprendizaje, en qué medida atiende a la diversidad del alumnado y cuáles son sus características formales.

### **1) *Ámbito descriptivo***

Este aspecto previo pretende determinar según Parcerisa, las características básicas identificativas del material curricular objeto de análisis, es decir: intenciones y ámbito de aplicación, organización de contenidos, tipo de material, características de uso, lengua, materiales complementarios...

Respecto al ámbito de aplicación, nuestro Programa Didáctico se encuentra ubicado en niveles concretos de enseñanza, concretamente en la Educación Primaria en el sexto curso, en el «Área de Proyecto», aunque también puede tener su lugar en los años anteriores (cuarto y quinto curso) presentando en cuarto un carácter más superficial. Por consiguiente, será experimentado tanto en clases de sexto curso, como en clases de cuarto curso; lo que en Portugal representan los últimos años de finalización del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria.

Gracias a que será experimentado en la «Área de Proyecto», permitirá una interacción y un trabajo conjunto con los diversos niveles y áreas, ya que se opta por la «Educación en Medios de Comunicación» como una asignatura transversal del currículo. En cuanto a la aplicabilidad del programa en otras materias del currículo de forma específica, –como hemos analizado anteriormente en este trabajo–, en esta etapa educativa no existe un área concreta dedicada a los medios. A pesar de que algunos de los objetivos (competencias) del currículo en Portugal hagan referencia al medio en sí mismo y a la utilización de los medios como forma de expresión, no se verifica la presencia de éstos, en particular del medio cinematográfico, de una forma más puntual. En suma, si tenemos presente los objetivos vehiculados en todo el Programa Didáctico y las aspiraciones a desarrollar, comprobamos la característica globalizadora que el material posee y que permite un trabajo pluridisciplinar en todo el período escolar.

De los «componentes» del material curricular que forman parte del material básico, no sólo está el Cuaderno del Alumno/a, sino también la Guía Didáctica o libro del profesorado, junto con un dvd complementario que se combina tanto con los documentos en soporte impreso, como con los medios audiovisuales.

Siguiendo las aportaciones de Parcerisa, otro aspecto clave es la organización de los contenidos, que en nuestro Programa se caracteriza por la interrelación de las distintas áreas, o mejor, la organización globalizada, ya que el medio cine, gracias a sus características, requiere un tratamiento interdisciplinar.

Respecto a la funcionalidad, el material que presentamos puede identificarse como un material mixto, ya que ofrece no sólo propuestas de información y de consulta, sino también de actividades e información. De esta forma, nuestro Programa no se limita exclusivamente –como hemos presentado–, a la exposición de información, es decir, ésta pasa a segundo plano frente a los libros de texto habituales, dándose prioridad a la propuesta de actividades, que a su vez, va guiada siempre y en todo momento por los objetivos (competencias) de las unidades didácticas, sus correspondientes contenidos y su mapa conceptual.

En esta línea, siendo nuestro Programa caracterizado como un material mixto y siguiendo al autor (1996: 82), él se sitúa entre aquellos que presentan «la propuesta de actividad o actividades seguida de información», ya que el trabajo del alumnado es el que va a solicitar la documentación necesaria, fundamentándose así en el principio de que todo aprendizaje parte de una necesidad de búsqueda, en este caso de localización de documentación y asesoramiento. Por ello, en casi todas las distintas

Unidades del Cuaderno del Alumno/a ofrecemos un doble apartado de actividades («Investigamos e aprendemos» y «Aprofundamos») y documentación («Vamos conhecer» y «Para saber mais»), que van intercalándose una unidad tras otra.

Según las características de uso, nuestro material curricular fue diseñado para que el trabajo no sea realizado sobre el propio material, denominado «no fungible»; sin embargo, en el caso del Cuaderno del Alumno/a, pensamos que se podían dejar algunos espacios para el uso directo, permitiendo a los alumnos de este modo escribir sus apreciaciones –como por ejemplo lo que ocurre en la autoevaluación–, y a nosotros conocer algunos tipos de respuesta. De todas formas, considerando los niveles madurativos de estos alumnos –que no han alcanzado aún la etapa de las «operaciones formales»– pensamos que es más motivador para ellos escribir directamente en el material, contrariamente a la posibilidad de escribir libremente sobre otros recursos, por ejemplo, en su cuadernillo o en folios libres.

En cuanto al tipo de presentación/encuadernación, los dos textos básicos: el «Cuaderno del Alumno/a» y la «Guía Didáctica», se presentaron encuadernados al el estilo de cuadernos de trabajo, al ser este formato un sistema manejable y fácil de usar para el alumnado y profesorado.

Respecto al ámbito de utilización del material hay que diferenciar los materiales de uso individual, como el «Cuaderno del Alumno/a» y la «Guía Didáctica», del dvd, especialmente diseñado para su uso colectivo. En este sentido, aunque la propuesta de visionado es libre, su uso recomendado es el visionado en el grupo-clase.

La lengua en que está escrito el Programa Didáctico es el portugués, ya que se dirige a alumnos y alumnas de Portugal, específicamente de la Região Autónoma da Madeira.

El Programa Didáctico, concretamente la Guía Didáctica, ofrece algunas sugerencias para el uso de otros materiales: libros de lectura y manuales de referencia para los docentes. En cuanto al «Cuaderno del Alumno/a», especialmente en las secciones de actividades, se sugiere la presencia de otros recursos, incluso se requiere que el alumnado entreviste a padres, profesores, amigos..., los anima a ver una película, a grabar imágenes, a navegar por la Red, etc. En esta línea, nos parece conveniente el planteamiento de evitar la exclusividad de un único material que no fomenta la búsqueda autónoma de otros recursos, capacidad ésta fundamental en la sociedad en que vivimos.

En definitiva y a pesar de que nuestro material se basa en la complementariedad con otros recursos, hay que tener presente que éstos no pueden ser una barrera para su desarrollo. De esta forma, el uso excesivo de estos materiales puede ser un motivo de bloqueo por los deficientes recursos de la mayoría de los centros de enseñanza aún hoy en día, ya que carecen de material audiovisual y multimedia como seguramente se pondrá en evidencia en el estudio de la implementación práctica que presentaremos en los siguientes capítulos de este trabajo.

## **2) *Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas***

Expone Parcerisa (1996: 83), que las decisiones curriculares, o sea, las que se reflejan en los materiales, deben «poderse justificar en función de las intenciones educativas definidas, las cuales tienen que estar fundamentadas». Según este autor, se debe partir del proyecto curricular del centro, de sus intenciones educativas, es decir, «qué se tiene que enseñar (contenidos), para qué (objetivos), cuándo (secuenciación y organización de objetivos y contenidos), cómo (criterios metodológicos y organizativos) y las mismas cuestiones referidas a la evaluación».

Siguiendo las aportaciones de este autor, pensamos que nuestro Programa Didáctico será coherente con el Proyecto Educativo de Centro y con el Proyecto Curricular de Centro, de manera que se justifica la intervención en el ámbito que pretendemos, para producir una alfabetización cinematográfica.

En los próximos epígrafes iremos analizando aspectos como: objetivos que nos planteamos en el Programa Didáctico, los tipos de contenidos (correspondencia, interrelación, rigurosidad, actualización y adecuación de éstos), así como materiales de lectura y grado de consecución.

- *Objetivos.* Respecto a la concordancia de los objetivos generales del Programa Didáctico y los específicos de cada una de las Unidades Didácticas que se proponen con los documentos normativos del centro, hemos tenido la preocupación de optar por establecer metas amplias como la formación de ciudadanos como personas responsables, libres y críticas, permitiendo de esta forma una correspondencia entre los objetivos del Programa y las directrices legales específicas de las diversas áreas curriculares. En esta línea, hemos también tenido presente en nuestro diseño que los objetivos (competencias) se adecuen a los alumnos y alumnas de Educación Primaria a los que se dirige, como ya hemos referido anteriormente en la fundamentación teórica. Aún respecto a los objetivos, se ha

tenido presente, tanto en la fase del diseño como en la de reflexión global desde la perspectiva del diseñador, la coherencia entre los diferentes objetivos definidos en el material, permitiendo de esta manera que los objetivos generales se desarrollen de forma coordinada y progresiva entre los distintos objetivos correspondientes a las Unidades Didácticas.

- *Contenidos.* Subrayando Parcerisa (1996: 84), los contenidos propuestos en el material se pueden analizar desde cinco perspectivas que nos permitirán obtener conclusiones sobre la adecuación de los contenidos. En nuestro Programa, en cuanto a los tipos de contenidos, hemos intentado establecer un equilibrio –a lo largo de todo su proceso de elaboración y de redacción definitiva– entre los tres grandes ámbitos de conocimientos: los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por ello, presentamos en el Programa de manera clara y explícita una diferenciación de los tipos de contenidos en todas y cada una de las Unidades Didácticas. Teniendo conocimiento que esta diferenciación se encuadra en una perspectiva didáctica, optamos por incluirla en el Cuaderno del Alumno/a, a fin de ofrecer al alumnado algunas luces sobre los ámbitos de conocimientos sobre los que se iba a trabajar en la Unidad, aunque somos conscientes que su nivel madurativo no permite grande profundidad. Se presenta con una tipografía pequeña y en un espacio reducido que no interfiera en el visionado global de la Unidad. Finalmente hemos de concretar que no diferenciamos los tres grandes ámbitos en sus correspondientes parcelas: conceptuales (hechos, principios y conceptos); procedimentales (destrezas, estrategias, habilidades...) y actitudinales (normas, valores, principios...). Por consiguiente, esto implicaría una minuciosa descripción que imposibilitaría la claridad del texto, además de complicar excesivamente la progresión de las Unidades.

- *Correspondencia de los contenidos con los objetivos especificados en el propio material.* En este sentido, por un lado hay que señalar la relación existente entre objetivos generales y concretos de la Unidad. Por otro lado, referir que los contenidos se han elaborado a partir de los objetivos siguiendo siempre esta secuencia lógica de seleccionar los contenidos considerando los objetivos, y de aquéllos a su vez las actividades.

- *Grado de interrelación de los contenidos.* En nuestro caso hemos optado por presentar los tres tipos (contenidos, competencias específicas y competencias transversales) en el diseño de una tabla de tres entradas, estableciendo una proporción adecuada de los tres niveles. En el sentido de presentar las relaciones que se dan entre los contenidos del mismo tipo y entre contenidos de distinto tipo, se incluye un mapa conceptual de los aspectos básicos que se van a trabajar en las Unidades Didácticas.



- *Rigurosidad y actualización de los contenidos.* La rigurosidad de los contenidos fue también uno de los elementos fundamentales en la elaboración de los módulos, pues se ha pretendido evitar caer en excesivas simplificaciones que modificaran la realidad. En este sentido, el problema que se planteaba era el de cómo conjugar el necesario rigor científico con la claridad didáctica. Por consiguiente, en el diseño del Programa intentamos resolver este problema mediante una búsqueda constante del equilibrio entre rigor y simplicidad. En cuanto a la actualización de los contenidos, hemos partido siempre de datos actuales y de documentos de reciente edición.

- *Adecuación de los contenidos.* La adecuación de los contenidos al proyecto curricular de centro y al entorno donde se ubica el centro pensamos que es evidente, pues nuestro objetivo pretende la adquisición de la «alfabetización cinematográfica» en el alumnado de Primaria; de forma que partiendo de un centro de interés genérico y particular afecta a todas las personas y en concreto los alumnos, gracias a las altas dosis que éstos consumen de películas.

- *Materiales de lectura.* Por último, siguiendo el esquema de Parcerisa (1996: 86), nos restaría comentar acerca del análisis de los materiales de lectura que se presentan en el Programa. En este sentido, hemos de indicar que se ha optado por incluir en las Unidades Didácticas diferentes tipos de documentos y textos, mezclando los gráficos con las ilustraciones, los esquemas con los documentos redactados, las exposiciones con las descripciones..., intentando obtener una síntesis de materiales variados y diversos que permitan la comprensión global que se pretende con este Programa Didáctico.

- *Conclusión respecto a los contenidos.* Finalmente, respecto a la pregunta: ¿los contenidos propuestos hacen prever que se podrán conseguir los objetivos?, nos parece osado responder a esta cuestión con objetividad. Es por ello, que esta cuestión la reservamos para el análisis de la consulta de los expertos, ya que parece complicado que el responsable del material opte por responder con unos mínimos criterios de rigurosidad y científicidad, además de ser tan complicado de satisfacer en un sentido unívoco. Por otro lado pensamos, que quizá sea la implementación y experimentación en la práctica, es decir, el juicio emitido por los usuarios y desde los usuarios, el que de una forma más clara y al mismo tiempo más diversificada, dará puntual respuesta a la posible interacción entre los objetivos pretendidos con la práctica real en las aulas.

- *Actividades en función de los objetivos y los contenidos.* Es decir, con este parámetro y siguiendo Parcerisa (1996: 86), pretendemos cono-

cer en qué medida las actividades responden a sus ejes centrales, o sea, a los objetivos y contenidos especificados. En esta línea hemos seguido la secuencia: objetivos generales, objetivos de la Unidad, contenidos (en sus tres ámbitos) y actividades/documentación, buscando para ello la existencia de una clara vinculación entre las actividades con sus correspondientes metas.

- *Evaluación.* La evaluación fue otro componente de este proceso fundamental en la elaboración de los módulos. De esta forma, al concluir cada módulo se presenta un bloque final para evaluar los contenidos, los procedimientos trabajados, la metodología seguida y los procesos de retroalimentación que son necesarios poner en funcionamiento para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las sucesivas unidades de trabajo con excepción de las dos últimas: «Brincando com o cinema» y «O meu pequeno glossário».

- *Ejes o temas transversales del currículum.* Nuestro material, a pesar de no presentar de forma explícita los llamados temas transversales, por ejemplo, la no discriminación por razón de sexo, la educación del usuario y consumidor, la educación para la paz, etc., ellos están presentes principalmente cuando hemos considerado que en el caso concreto del cine se presentan modelos estereotipados contrarios a ese tipo de valores.

### **3) *Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje***

En este ámbito, el modelo según Parcerisa (1996: 88) «propone analizar la coherencia de las decisiones tomadas en el material con los requisitos o condiciones que favorecen un aprendizaje lo más significativo y funcional posible». Siguiendo a este autor, se consideran tres grandes tipos de materiales curriculares: los informativos y de consulta, los que se basan en propuestas de actividades y los materiales de lectura. En nuestro caso, el Programa Didáctico ofrece los tres ámbitos.

- *Materiales informativos o de consulta.* En este sentido, como material informativo, se presentan documentos e informaciones que completan las Unidades Didácticas, tanto con fotos, ilustraciones y dibujos gráficos, como con textos ya elaborados al efecto. En esta línea, los textos, la mayoría elaborados por el investigador, fueron comparados con los textos al uso por el alumnado del nivel de Primaria, de forma que hubiera alguna semejanza en el nivel de redundancias, ilustraciones, así como de secuencias de nuevos conceptos.

- *Materiales con propuestas de actividades.* Tanto el aspecto informativo como las propuestas de actividades están presentes en nuestro Programa Didáctico. Éstas intentan dar respuesta a una programación completa con toda una secuencia lógica que va desde los objetivos de las respectivas Unidades Didácticas, hasta su evaluación. Las secuencias de actividades que se presentan tienen como fin no sólo ayudar a conocer los aprendizajes previos de los alumnos sobre el medio cinematográfico, sino también permitir la motivación y vinculación con la realidad. También se ofrecen actividades interpretativas que inducen a la interrogación y al cuestionamiento a través de las claves en el Programa, que pretende modificar la relación de los sujetos con el cine y el aumento de la alfabetización sobre dicho medio. Se presentan además, ejercicios para la construcción de significados, ya que se pretende que el alumnado sea capaz de elaborar sus propios esquemas y nuevos significados teniendo como punto de partida elementos de información; actividades de descontextualización y de aplicación que conducen a la generalización y a la aplicación de lo que se ha aprendido. Por último, se han diseñado actividades de ejercitación permitiendo el almacenamiento de las informaciones y la adquisición de hábitos, destrezas y habilidades y aún, actividades de síntesis que recapitulan con cuadros, mapas, etc., los aspectos claves de las Unidades Didácticas.

- *Carácter individual o grupal de las actividades propuestas.* En nuestro programa intentamos establecer un equilibrio entre actividades de carácter individual y de carácter grupal, es decir, tareas para pequeños grupos. Por otro lado, se ha optado también por las actividades del grupo-clase en situaciones de puesta en común en los visionados de las películas, así como en otras que las aportaciones genéricas del alumnado se pensaba que desencadenaba una experiencia más enriquecedora.

- *Criterios de organización del aula.* Respecto a los criterios se presentan en el Cuaderno del Alumno/a algunas indicaciones generales sobre la organización del espacio, del tiempo y del agrupamiento de los alumnos, completándose con los que se presentan en la Guía Didáctica sobre las orientaciones metodológicas para la aplicación del Programa.

- *Propuestas de evaluación.* En nuestro Programa hay una mayor incidencia de la evaluación inicial y de la evaluación formativa, contraria a la evaluación sumativa, ya que no se presentan pruebas que evalúen los resultados. Así, en el ámbito de la evaluación inicial se ofrecen una serie de actividades sobre conocimientos, ideas y actitudes previas, junto a varias referencias que se llevan a cabo a lo largo de las Unidades. En cuanto a la evaluación formativa, dedicamos especialmente el apartado «Auto-avaliação», con pautas y sugerencias basadas en las propias actividades ge-

neradas. En esta línea se incluyen además, dos cuestionarios que valoraremos en la evaluación contextual del Programa Didáctico, en los que se aprecian los conocimientos e ideas que tiene el alumnado en el comienzo y al finalizar la aplicación del Programa.

#### **4) *Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad***

Siguiendo a Parcerisa (1996: 93), el análisis del material en función de la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, «constituye una de las cuestiones clave en los planteamientos educativos que conciben la enseñanza como una manera de ayudar a que cada estudiante construya su aprendizaje personal de manera tal que este aprendizaje sea lo más significativo y funcional posible». Según este autor, la atención a la diversidad debe analizarse en las actividades desde tres perspectivas: optatividad, adaptación y tipo de actividades. En este sentido, nuestro Programa presenta una serie de actividades con una gran diversidad de optatividad y adaptación. La justificación de la presencia variada de actividades se fundamenta en la necesidad del profesorado y del alumnado a realizar una selección en función de sus necesidades e intereses.

#### **5) *Ámbito de análisis en función de los aspectos formales***

Finalmente, en la autoevaluación que estamos llevando a cabo, falta aún el análisis de los aspectos formales del Programa Didáctico que justifica las decisiones y opciones tomadas respecto al diseño y a la maquetación. En respuesta al indudable atractivo tema —cine—, fue necesario apostar en un diseño igualmente atractivo y original dentro de las limitaciones impuestas por los condicionantes de impresión.

- *Formato y encuadernación.* Desde el punto de vista del formato, optamos por uno que, aunque se asemeje al de un libro, es más manejable. En cuanto al número de páginas, el Programa contiene: el Cuaderno del Alumno/a, 175 y la Guía Didáctica, 66; lo que justifica la idea de que el material del alumnado debería ser manejable y no excesivamente voluminoso y el del profesorado exclusivamente orientativo y conciso. Respecto a la encuadernación se ha optado por aquello que nos parece que posibilita una mayor resistencia y duración: la carpeta con anillas, al tiempo que le ofrece un aspecto informal semejante a los cuadernos de trabajo.

- *Maquetación*. Respecto a este elemento, se ha intentado ofrecer en el Cuaderno del Alumno/a, un material con un surtido de ilustraciones, gráficos, símbolos, marcas tipográficas identificativas e iconos propios de los materiales destinados al alumnado de Primaria, con el objetivo de motivar su interés, contribuyendo al desarrollo de su aprendizaje. Por último, en cuanto a la portada, se han incluido dos fotos a color que representan a niños actuando en el mundo del cine, con la particularidad de que frecuentan también la Educación Primaria –nivel donde será aplicado el programa–. En suma, –desde nuestro punto de vista– se ha buscado una maqueta muy enriquecida con materiales gráficos y efectos tipográficos después de haber analizado materiales de características semejantes, tales como «Descubriendo la caja mágica» y «Desarrollamos la competencia comunicativa... Aprendemos a escuchar, hablar, leer y escribir».

- *Legibilidad tipográfica*. Optamos por una dimensión de letra que nos parece la más adecuada. La dimensión de los caracteres seleccionados, especialmente en los textos, es considerado bastante legible, atendiendo a que la edad de los alumnos así lo justifica. El papel utilizado tampoco es demasiado transparente ni brillante.

- *Tipo de impresión*. Por último, en la impresión de los materiales didácticos tuvimos presente que por ser una primera edición experimental, se ha reproducido con el tipo de impresión más asequible. Es decir, la fotocopidora, aunque reproduce trabajos con mucha facilidad y rapidez, presenta algunas desventajas que van, desde la calidad de las tramas, ilustraciones y fotografías (éstas últimas son en número significativo), hasta la imposibilidad de incorporar cuatricomías o textos con dos o más colores.

## 2.2. El juicio de expertos

En las páginas anteriores comenzamos por presentar la fundamentación teórica que estuvo subyacente al diseño de nuestro Programa Didáctico y las orientaciones que hemos definido para la evaluación previa de los materiales, seguido de un breve análisis del material desde nuestra propia óptica –en cuanto productores del Programa–. Procedemos ahora a la fase de consulta, al juicio de los expertos, que como señala Pérez Juste (2006: 227), cuando se pretende contrastar las opiniones «se suele recurrir a las personas que por su formación y experiencia pueden emitir juicios de valor presumiblemente más fundamentados que los de perso-

nas carentes de tales cualidades». Esta fase se ha desarrollado antes de la puesta en práctica del material, pues es gracias a ésta que será posible verificar si hay datos relevantes que permitan juzgar si el Programa permite o no trabajar el desarrollo de la «alfabetización cinematográfica».

En consecuencia de las aportaciones presentadas en el inicio de este capítulo, se ha optado por presentar un instrumento (parrilla) concreto de análisis para los expertos. De esta forma, surge la «Guía de Evaluación de Expertos», o sea, un cuestionario con una serie de ítems planteados en forma de afirmaciones referidas a los diversos ámbitos que se consideran clave en la evaluación.

El instrumento para el análisis y evaluación de materiales curriculares que se presenta sigue, al igual que la autoevaluación, esencialmente las aportaciones de Parcerisa (1996: 97 y ss.) con la debida contextualización a la realidad a aplicar, y a las peculiaridades específicas de nuestro Programa Didáctico.

El cuestionario que presentamos tiene la particularidad de ser fácil de rellenar, a pesar de los excesivos ítems, los cuales justificamos por la pretensión de ser rigurosos y por consiguiente, por la necesidad de que las observaciones de los expertos se refiriesen a todos los elementos que nos parecían más interesantes e importantes. En esta línea y siguiendo las sugerencias del autor citado anteriormente, hemos optado por incluir dos niveles de análisis: por un lado, la valoración descriptiva personal acerca de una cuestión determinada a través de una escala de cuatro puntos y por otro, las observaciones pertinentes correspondientes a cada uno de los ítems, permitiendo a los expertos incluir sus apreciaciones y matizaciones que justificaran o clarificaran la elección de la escala. Por último, se han combinado este tipo de cuestiones (cuantificación numérica), con preguntas abiertas, las cuales permiten reflexiones más creativas y directas sobre lo que está resuelto o no en el Programa Didáctico.

En suma, frente a los aspectos presentados, estamos sometiendo el Programa de análisis a un instrumento cualitativo, ya que sus observaciones y las síntesis finales se encuadran en valoraciones personales.

### **2.2.1. La «Guía de Evaluación de Expertos»**

El modelo del cuestionario que empleamos en esta investigación se asemeja a la propuesta utilizada para los discentes de esta investigación. En primer lugar, el instrumento parte de una pequeña introducción que

encuadra esta guía dentro del Programa Didáctico, señalando el conjunto de los materiales que lo componen, así como sus destinatarios y la materia donde se contextualiza su aplicación.

En el párrafo siguiente se presentan las «Normas para cumplimentar el cuestionario», en las que se definen en cuatro puntos los distintos ámbitos de análisis y los procedimientos de realización del cuestionario para la valoración tanto cuantitativa, como cualitativa.

Después de esta primera reseña descriptiva, aún en la primera página, se procede a la evaluación de los distintos ámbitos. Iniciamos con un ámbito denominado preliminar, en el que se plantean cinco ítems correspondientes al Programa Didáctico en general.

El ámbito de análisis siguiente, denominado «Cuaderno del Alumno/a» («O Manual do Aluno»), es el más extenso, ya que se va a centrar en el principal material del Programa Didáctico, dada la importancia que se le ha atribuido.

El tercer ámbito de análisis es denominado por «Guía Didáctica» («O Guia do Professor»). En este contexto se pretende analizar el material esencialmente elaborado para los profesores, como complemento y fundamentación del Programa Didáctico, en el que se señalan las líneas orientadoras para su aplicación.

El cuarto ámbito de análisis lo hemos llamado «Dvd didáctico» («O dvd didáctico»). En él se analizará el material audiovisual elaborado para que los profesores lo utilicen como complemento de contenidos específicos presentes en el «Cuaderno del Alumno/a».

El último ámbito de análisis consiste en la «Valoración Global del Programa» («Apreciação Global do Programa Didáctico»), donde se presenta un apartado de preguntas abiertas y genéricas, las cuales permiten a los expertos hacer sus valoraciones generales respecto a las posibilidades o limitaciones para la puesta en práctica del Programa.

Al final en el cuestionario, se expone un último apartado cuyo objetivo es recoger los datos del experto evaluador y el currículum académico y profesional del encuestador, a fin de que nos permita identificar sus respuestas y justificar la cualificación profesional de los expertos seleccionados.

### Ámbitos de análisis del cuestionario de expertos

- 1) Preliminares del análisis.
- 2) Cuaderno del Alumno/a.
- 3) Guía Didáctica.
- 4) Dvd didáctico.
- 5) Valoración global del Programa.
- 6) Datos del experto evaluador.

## 2.2.2. La parrilla de análisis

En palabras de Parcerisa (1996: 98), una «parrilla de análisis» podrá conceptualizarse en una «serie de cuestiones, planteadas en forma de afirmaciones, respecto a las que se debe valorar el grado de certeza o falsedad en el caso del material que se analice».

Nuestra «Guía de Evaluación de Expertos» fue diseñada bajo esta línea orientadora. Así, hemos atribuido para cada afirmación o ítem, una escala de puntos (0, 1, 2, 3), los cuales serán señalados siguiendo la óptica del experto que analiza y lógicamente, en función de la veracidad de la afirmación, lo que se puede observar en el gráfico siguiente.

### 2.2.2.5. As ideias-chave

| <i>Questões a analisar</i>                                      | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 61. Apresentam a informação mais significativa de cada unidade. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 62. Apresentam-se em esquemas bem estruturados.                 | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 63. Relacionam as ideias principais de forma simples e clara.   | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 64. Apresentam-se de forma sintetizada.                         | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

Frente a este nivel de valoración de tipo global a partir de una escala de valores de tipo «objetivo», podemos establecer aún más dos niveles



de reflexión. Así, tenemos un segundo nivel de análisis que aporta información más cualitativa y concreta a través de frases y enunciados –las denominadas «observaciones»– que permiten justificar las potencialidades y limitaciones del material. Por último, consideramos un tercer y último nivel de análisis que se sitúa al final de los ámbitos de análisis, y que consideramos es una síntesis recapitulativa del ámbito cualitativo de todas las aportaciones anteriores.

#### **2.2.2.1. La contextualización de la consulta a expertos**

Una vez elaborado el material y presentado de qué manera hemos elaborado la parrilla de análisis –al que también hemos denominado por Guía de Evaluación de Expertos (presentada en los anexos de este trabajo)–, en consonancia con la fundamentación teórica y curricular anteriormente presentada, procedemos ahora a la fase en que un conjunto de profesionales de los ámbitos de la educación y de las ciencias de la información y del cine evaluarán el material, permitiéndonos recoger datos que podrán ser o no importantes sobre la idoneidad del material y para su puesta en práctica. Aunque son profesionales, como señala Pérez Juste (2006: 328), experto «es toda persona que pueda emitir aportaciones o valoraciones adecuadas o relevantes en relación con el objeto de la consulta. En tal sentido puede ser considerado como un informador clave, dado que posee la información que necesita la persona que evalúa el programa».

La cantidad reducida de expertos podrá ser un factor condicionante en la evaluación del Programa; sin embargo, la diversidad en distintos campos: educación universitaria, ciencias de la información y cine y educación primaria, podrá permitir atenuar o incluso suprimir esta laguna.

Los expertos que hemos seleccionado son profesionales de amplia experiencia en el campo docente y académico, y además de la diferencia de sus perfiles académicos como hemos referido anteriormente, pertenecen a diversas áreas del saber. Todos ellos poseen titulaciones superiores de grado de licenciatura y doctorado, como veremos en el análisis detallado de cada uno de ellos. En este sentido, los evaluadores deben estar suficientemente capacitados en sus áreas y presentar la suficiente competencia derivada de la experiencia personal.

### 2.2.2.2. Los expertos evaluadores

#### Profesores universitarios

##### □ MANUEL MONESCILLO PALOMO (MMP)

*Centro de trabajo:*

- Departamento de Educación. Universidad de Huelva.

*Titulación:*

- Doctor en Psicopedagogía.
- Maestro de Enseñanza Primaria.

*Experiencia profesional:*

- Maestro: 15 años.
- Profesor de Secundaria: Coordinador del Departamento de Orientación.
- Profesor de Universidad: Magisterio y Psicopedagogía.

*Publicaciones:*

- «Creando, domino a la publicidad» en Aguaded, J.I. (Dir.) (1992): *Medios audiovisuales para profesores*. Huelva, ICE Universidad de Sevilla.
- «Orientar desde la tutoría para aprender a consumir mensajes audiovisuales» en AEOP (1997): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*.

*Investigaciones:*

- Participa en proyectos de investigación relacionados con los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación.
- Siendo miembro del Grupo Comunicar, Asociación Andaluza que investiga en pro de la integración de los medios y las TIC en la educación.

##### □ VITOR REIA-BAPTISTA (VRB)

*Centro de trabajo:*

- Escola Superior de Educação. Universidade do Algarve. Faro.

*Titulación:*

- Doctor en Comunicación.

*Experiencia profesional:*

- Profesor de Universidad del Algarve desde 1986.

*Publicaciones:*

- «Linguagens fílmicas, cinema e pedagogia da comunicação», (1995) en *Comunicar*, 4.
- «Pedagogia da comunicação, cinema e ensino: dimensões pedagógicas do cinema», (1995) en *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*.

*Investigaciones:*

- Tesis de Doctorado: «A pedagogia dos media – o caso do cinema e das linguagens fílmicas».
- Tesis de Mestrado: «A pedagogia herege na obra de Luis Buñuel».

## Profesores de Ciencias de la Información y Cine

### □ LAURA MORENO GARCÍA (LMG)

#### *Centro de trabajo:*

- Junta Comunidades de Castilla La Mancha. Delegación Educación. Guadalajara.

#### *Titulación:*

- Licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense.
- D.E.A. en semiótica y análisis de medios mediáticos.
- Master en TV educativa.

#### *Experiencia profesional:*

- Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad.
- Formación en C.A.P. (Comunidad de Madrid) y Grupo Comunicar.

#### *Publicaciones:*

- «Las posibilidades educativas de la televisión», en *Comunicar* 25.

#### *Investigaciones:*

- Investigación sobre el tema «Planteamientos teóricos estructurales y éticos de la comunicación de masas».

### □ MARIA DA GRAÇA DA SILVA LOBO (MGL)

#### *Centro de trabajo:*

- Direcção Regional de Educação do Algarve. Faro.

#### *Titulación:*

- Mestre em Gestão Cultural.

#### *Experiencia profesional:*

- Profesora de Educación Primaria desde 1975.
- Profesora invitada de la Universidad del Algarve en las asignaturas de formación de profesorado: «Comunicação e Design de Comunicação».
- Formadora de la FOCO en formaciones sobre cinema.
- Autora y coordinadora del Programa «Juventude, cinema, escola» da Direcção Regional de Educação do Algarve, desde 1998.

#### *Publicaciones:*

- Diversos artículos publicados en boletines del Cineclub de Faro.
- Coorganizadora del catálogo «António Reis – A Poesia da Terra», Cineclub de Faro/Cinemateca Portuguesa.
- Artículos publicados en la revista *Em Cena*.

#### *Investigaciones:*

- Tesis de Mestrado «Formação de público(s) para o cinema».

### Profesores de Educación Primaria (no aplicadores del Programa)

#### □ MARIA DE FÁTIMA DA SILVA ALVES CORREIA (MFC)

*Centro de trabajo:*

- Escuela EB1/PE de Maroços – Machico (Madeira).

*Titulación:*

- Licenciada en Enseñanza Primaria.

*Experiencia profesional:*

- Maestra: 20 años.

#### □ CARLOS ALBERTO MARTINS MOREIRA (CAM)

*Centro de trabajo:*

- Escuela EB1/PE do Lombo do Atouguia – Calheta (Madeira).

*Titulación:*

- Licenciado en Enseñanza Primaria.

*Experiencia profesional:*

- Maestro: 6 años.

*Publicaciones:*

- Edición y producción de vídeos didácticos en dvd.
- Diseño de páginas web - Internet.
- Elaboración del periódico escolar «O Touguinha».

*Investigaciones:*

- Telediario en la escuela.
- Periódico en formato de papel de la escuela.
- Radio periódico de la escuela.

En el procesamiento de la información recogida hemos reagrupado los profesionales de los distintos ámbitos, de la siguiente manera:

| Profesores universitarios (Pu)                                         |                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Nombre (iniciales)                                                     | Código                                                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• MMP</li> <li>• VRB</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pu1</li> <li>• Pu2</li> </ul> |

| Profesores de Ciencias de la Información y Cine (Pc)                                 |                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nombre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LMG</li> <li>• MGL</li> </ul> | <b>Código</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pc1</li> <li>• Pc2</li> </ul> |

| Profesores de Primaria (Pp)<br>(no aplicadores)                                      |                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nombre</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MFC</li> <li>• CAM</li> </ul> | <b>Código</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pp1</li> <li>• Pp2</li> </ul> |

### 2.2.2.3. Técnicas e instrumentos de análisis de los cuestionarios

#### □ *Contextualización de la evaluación*

La «consulta a expertos» se realizó partiendo de la entrega del material en el primer trimestre del curso académico 2004/05, dado que su implementación en los centros educativos se desarrollaría en el segundo y tercer trimestre de ese mismo curso. El material se componía del Cuaderno del Alumno/a, la Guía Didáctica y el dvd didáctico.

Después de distribuido el material se estableció un plazo de dos a tres meses para la evaluación, permitiendo proceder a las posibles alteraciones y realizar la puesta en práctica en los comienzos del segundo trimestre del curso de 2004/05. Sin embargo, los plazos no se cumplieron. Por consiguiente pensamos, que lo que originó este retraso fue la laboriosidad y complejidad de la cumplimentación y del material, y la escasez de tiempo que algunos profesores manifestaron. A pesar de este retraso de la entrega en las parrillas de análisis, todos los expertos cumplieron su compromiso y entregaron los materiales evaluados.

### □ **El procesamiento de las valoraciones**

La Guía de Evaluación de Expertos –como hemos señalado anteriormente–, se refiere a un cuestionario que se compone de 146 ítems estructurados en distintos ámbitos que también hemos referenciado. Por consiguiente, para proceder a su análisis, hemos optado por recurrir a diversas técnicas a fin de proceder al procesamiento de las diferentes informaciones y datos.

Inicialmente, para la valoración descriptiva, hemos optado por utilizar algunas «tablas de frecuencia» elaboradas a través del programa estadístico SPSS, de las que resultan los valores porcentuales y las frecuencias de las distintas valoraciones aportadas por los expertos, a fin de poder analizar la percepción de éstos en los distintos ámbitos que se analizan de forma cuantitativa. En este sentido, se concretó en una escala de estimación de cuatro puntos, es decir: 0 - Totalmente en desacuerdo («Discordo totalmente»); 1 - En desacuerdo («Discordo»); 2 - De acuerdo («Concordo»); 3 - Totalmente de acuerdo («Concordo totalmente»). Además de estas tablas –las cuales se recogen íntegramente en los anexos–, presentaremos algunas gráficas en las que se puede observar la media correspondiente a cada ítem. Por último, presentaremos una gráfica global con todos los bloques (Bloque A: O programa didáctico; Bloque B: Apresentação formal; Bloque C: Análise do ponto de vista didáctico...), donde se pueden apreciar por medio de líneas lo que fue más valorado.

Para proceder al análisis de las aportaciones de tipo cualitativo se optó por recoger los datos en una tabla general, que se puede observar como anexo de la documentación. En esta tabla se identifica con una clave a cada experto y se incluyen las apreciaciones aportadas. A partir de éstas, y teniéndolas como base, elaboraremos los comentarios.

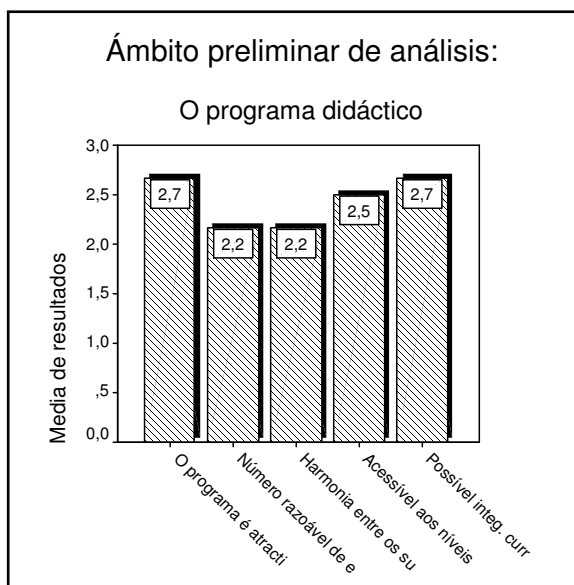
## **2.2.2.4. Los resultados de la evaluación del Programa Didáctico**

### □ **Los resultados cuantitativos**

El primer ámbito de análisis elaborado sobre el Programa Didáctico –Ámbito preliminar de análisis–, tenía como objetivo principal obtener una calificación inicial del Programa, una vez hecha la lectura inicial y obtenido una idea general del mismo. Así, los ítems planteaban la presentación atractiva del material (aspecto formal), el equilibrio entre sus elementos, la

armonía entre los soportes gráficos y visuales (cuadernos y vídeos), su adaptación al nivel madurativo y académico del alumnado de Primaria y finalmente, la posibilidad de su integración curricular.

Frente a un primer acercamiento a cuestiones aún muy genéricas, el grupo de expertos –como puede observarse en el gráfico–, atribuye a los cinco ítems valoraciones entre la estimación de 2 («concordo») y 3 («concordo totalmente»), lo que es considerado positivo. Además, respecto a los porcentajes –véase anexo 1– un 66,7% está totalmente de acuerdo en que el Programa Didáctico se presenta de forma atractiva, frente a un 33,3% que señaló estar de acuerdo. Respecto a los ítems «Número

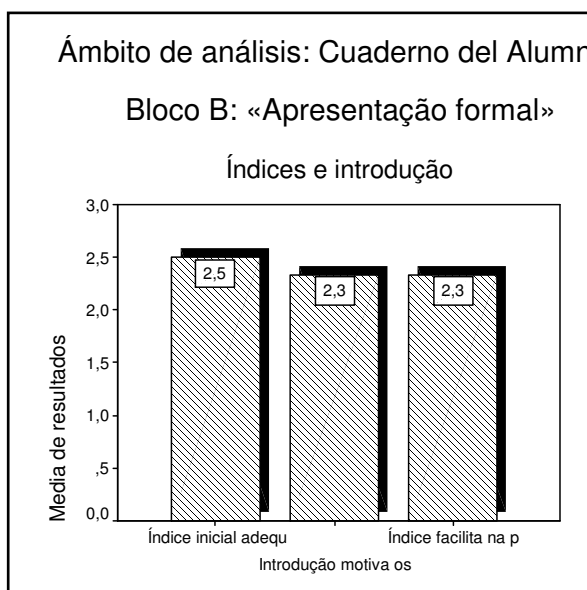


razoável de elementos» y «Harmonia entre os suportes», las valoraciones de la media son idénticas y en cuanto a los porcentajes, la mayoría de los expertos está de acuerdo, verificándose un 50% y un 83,3% respectivamente, a pesar de que sólo una minoría está totalmente de acuerdo con los dos ítems anteriores (33,3% y 16,7%). En cuanto al ítem «Acessível aos níveis», la media se sitúa en 2,5 y los porcentajes se reparten igualmente en un 50%, es decir, la mitad de los expertos afirman, por un lado estar de acuerdo y por otro lado totalmente de acuerdo, en que es un material accesible a los niveles que se va aplicar. Por último, la cuestión sobre la viabilidad de una adecuada integración en el currículum se valora en un 33,3% con un 2 y en un 66,7% con un 3.

Concluida la apreciación global en relación al Programa Didáctico, proseguiremos con el análisis del Cuaderno del Alumno/a, que consta de varios apartados como detallaremos a continuación, correspondiéndole los niveles de análisis B, C y D. Por consiguiente, estos niveles se refieren a los aspectos formales del Programa, a su planteamiento didáctico y a su valoración global.

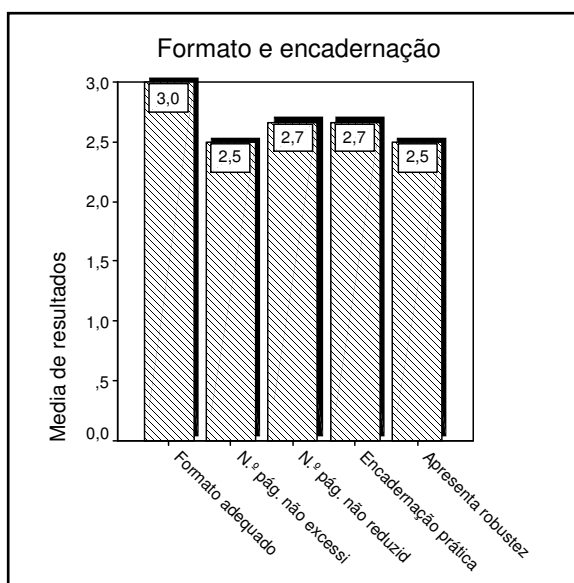
Respecto al nivel B, comenzamos por separarlo en cuatro grandes campos: «Índices e introdução», «Desenho», «Formato e encadernação» y «Comunicação», aspectos éstos fundamentales que hay que tener en cuenta en la elaboración de un material que tiene por destinatarios a alumnos de Primaria. El primer campo (B.1.), planteaba cuestiones sobre el

desarrollo de los índices y la introducción, que como puede verse en lo gráfico, la media de resultados oscila entre la estimación de 2 («Concordo») y 3 («Concordo totalmente»). Por consiguiente, encontramos que las opiniones respecto al «índice inicial adecuado» se dividen entre los expertos con un 50% que manifiesta estar de acuerdo y un 50% que dice estar totalmente de acuerdo. En esta línea, respecto a los otros dos ítems, se verifica que un 33,3% está totalmente de acuerdo y un 66,7% que valora que la introducción es motivadora para los alumnos. Estos porcentajes se repiten para la cuestión en que el índice de presentación de los módulos de trabajo presenta un alto nivel de facilidad en la búsqueda de un tema.



Los ítems referidos al «Desenho» planteaban cuestiones genéricas sobre la presentación atractiva, la facilidad en la utilización que presenta el material y su incitación al aprendizaje. De esta manera, encontramos en el ítem sobre la presentación atractiva del Cuaderno, que las opiniones de los expertos se vuelven a dividir, es decir, el 50% está de acuerdo, junto al otro 50% que está totalmente de acuerdo. Respecto al otro ítem de este grupo –véase en anexos 1 (B.2.)–, encontramos que un 33,3% está de acuerdo que el proyecto gráfico facilita la utilización del material y motiva el alumnado, junto a un 66,7% que está totalmente de acuerdo.

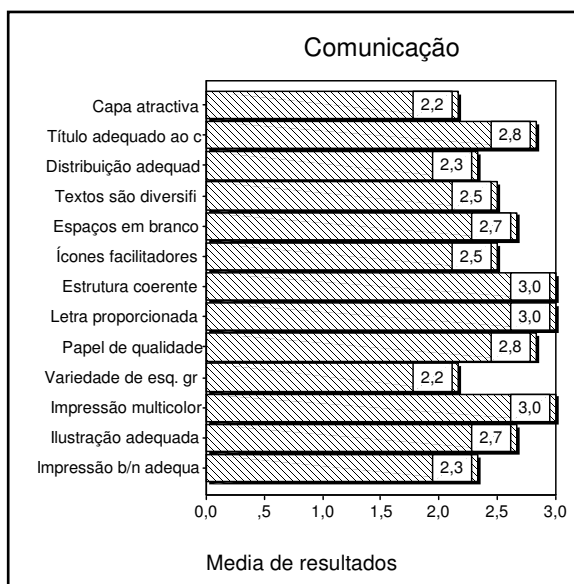
Los ítems del bloque «Formato e encadernação» (B.3.), se centraban en la apropiación e idoneidad del formato y dimensiones del Cuaderno, en la racionalidad del número de páginas, la versatilidad de la encuadernación y su adecuación al uso diario. Como se puede observar en el gráfico –con valo-





ración de 3 («Concordo totalmente»)– y en los anexos 1, los expertos coinciden en estar totalmente de acuerdo en un 100% con la adecuación del formato a los niveles a que se destina el material. Por ello, en cuanto a si el número de páginas es excesivamente voluminoso –véase en el gráfico anterior– aparece representada por los expertos con la media más baja, a pesar de verificarse que el 50% lo valora con un 2 y la otra mitad lo hace con un 3. Respecto a la afirmación de si el número de páginas no es excesivamente breve, se verifica que la mayoría de los expertos, es decir 66,7%, lo valora con un 3 y el resto lo hace con un 2. En este sentido, este ítem igual que el siguiente –la afirmación de que la encuadernación en espiral es práctica y manejable–, apunta una media de 2,7, lo que significa que las valoraciones se estiman entre 2 y 3. Los porcentajes del ítem anterior se repiten sobre esta última afirmación. Por último, cuando preguntamos acerca de si el Cuaderno tiene resistencia para su uso en el aula, los expertos vuelven a dividirse en sus opiniones, verificándose valoraciones de 50% con un 2 y de 50% con un 3.

En relación al último gran campo del nivel B: «Comunicação» (B.4.), en los ítems del 16 al 28 se analiza la portada, su diseño y marcas tipográficas; el diseño interior, es decir, la distribución de elementos gráficos y visuales, tipografía y diversidad de los textos, equilibrio del formato, estructura de apartados; la legibilidad tipográfica, o sea, el papel, las marcas, los colores, etc.; y las ilustraciones y tipos de impresión (dibujos y esquemas complementarios, importancia de los gráficos y adecuación de color negro). Considerando los diversos ítems en relación a la media –véase el gráfico– desde una perspectiva general, se verifica que la totalidad de los expertos otorga a los distintos ítems valoraciones que oscilan entre el 2 y el 3. Además, se puede observar que en tres de estos ítems la media apunta al valor de 3. De esta manera, al adentrarnos en un análisis más pormenorizado de cada ítem, encontramos que un 83,3% está de acuerdo en lo atractiva de la portada, junto a un 16,7% que está totalmente de acuerdo. En cuanto a si el título es coherente con el contenido del Cuaderno, el 83,3% lo valora con un 3 («Concordo totalmente») y el resto lo hace con un 2 («Concordo»). La coherente distribución de los elementos gráficos y



visuales en la página, en función de su importancia, se estima con un 66,7% que manifiesta estar de acuerdo y con un 33,3% que está totalmente de acuerdo. Al considerar la diversidad de los textos las opiniones se reparten, es decir, se valoran con un 2 y un 3 en un 50% en cada caso y, el empleo suficiente de espacios en blanco, se valora con 2 en un 33,3% y con un 3 en un 66,7%. En cuanto a la existencia de una variedad gráfica que facilita la orientación, se observa en un 16,7% con un 1 («Discordo»), en un 16,7% con un 2 y en un 66,7% con un 3. Es decir, para esta minoría que está en desacuerdo, la variedad tipográfica dificulta la discriminación.

Respecto a los tres ítems «Estrutura coerente» (la estructura de los módulos de trabajo incluidos es coherente), «Letra proporcionada» (los tipos de letras son proporcionados a la relevancia de los textos) y «Impressão multicolor» (la impresión en diferentes colores mejoraría su atractivo), –véase el gráfico anterior– la media presentada es 3, lo que significa que los expertos coinciden en estar totalmente de acuerdo en un 100% en los tres ítems. Prosiguiendo en la línea de la legibilidad fotográfica, y en si el papel utilizado es de suficiente calidad, se resuelve que la mayoría de los expertos (83,3%) está totalmente de acuerdo con esta afirmación. Observando el gráfico, puede verificarse que la media del ítem «Variedade de esquemas gráficos» disminuyó, de la misma manera que el caso anterior «Ícones facilitadores» donde las calificaciones se reparten entre un 83,3% que afirma estar de acuerdo y un 16,7% que se considera totalmente de acuerdo. Por último, respecto a las dos últimas afirmaciones, en concreto sobre la afirmación de si los dibujos y esquemas complementan a los textos, el 33,3% lo valora con un 2 y un 66,7% con 3; en cuanto a si la impresión en un solo color (negro) es adecuada visualmente, encontramos que un 66,7% está de acuerdo, junto a un 33,3% que está totalmente de acuerdo.

Puede decirse, que la mayoría de los expertos valora el aspecto comunicacional, es decir, la presentación formal del Cuaderno como adecuada, si bien hay opiniones que manifiestan disconformidad y que nos llevan a repensar, para posibles ediciones posteriores, en una reducida variedad tipográfica para que no dificulte la discriminación.

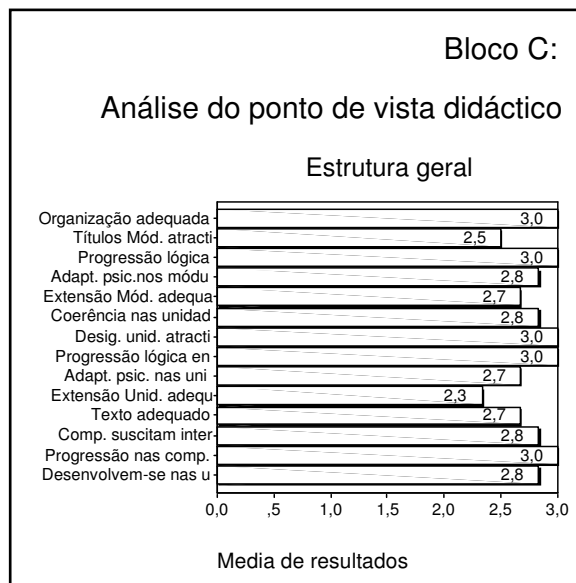
En suma, lo que se observa de este análisis más pormenorizado de los ítems de este bloque es, que no se observan grandes oscilaciones tanto en la media de los resultados, como en los porcentajes, como consecuencia posiblemente de haber contado con un reducido número de expertos, lo que limita mucho los resultados.

El bloque C del cuestionario se centra en evaluar el planteamiento didáctico («Análise do ponto de vista didáctico») del Cuaderno del Alu-

mno/a, tanto en su estructura general («Estrutura geral») (C.1.) como en su estructura metodológica («Estrutura metodológica das unidades») (C.2.). En el subnivel de la «Estrutura geral» (C.1.) se analizan la organización de los módulos de trabajo considerados globalmente (C.1.1.), la organización de las unidades didácticas desde una perspectiva general (C.1.2.) y las competencias generales del cuaderno (C.1.3.). En el gráfico siguiente se presentan los ítems correspondientes al subnivel

«Estrutura geral» (C.1.). La media de resultados obtenidos en este subnivel, es elevada –véase la valoración 3,0–, en concreto en los ítems respecto a la adecuada organización en ocho módulos, a la existencia de una progresión lógica de los mismos, a la denominación de las unidades como atractivas, a la progresión lógica entre las Unidades y finalmente, a la existencia de una progresión coherente entre las competencias. Por tanto, los expertos coinciden en estar totalmente de acuerdo en un 100% en los cinco ítems. Frente a esta valoración, se sitúa el ítem «Extensão Unid. adequada» con la menor valoración media y porcentajes, que se distribuyen entre el 66,7% que otorga un 2 y el 33,3% que valora con un 3. Respecto a este ítem, somos conscientes de que la estructuración y las dimensiones de las Unidades no son iguales; pongamos un ejemplo, la Unidad sobre el lenguaje cinematográfico es más extensa, como consecuencia de la necesidad de clarificar los conceptos básicos que permitan la lectura y la comprensión de la imagen en movimiento. En esta línea, el ítem «Títulos Mód. atractivos» también presenta una media más baja comparativamente que las demás (2,5), lo que en porcentajes se verifica en que los expertos valoran con 2 y 3 en un 50% en cada caso.

En cuanto al resto de las cuestiones relativas a si existe una adaptación psicológica en el desarrollo de los módulos, el 83,3% está totalmente de acuerdo y el 16,7% manifiesta estar de acuerdo. En cuanto al ítem «Extensão Mód. adequada» se considera suficiente en un 33,3% con un 2 y en un 66,7% con un 3. La afirmación de que hay una coherencia en la estructura de las unidades se estima en un 83,3% con un 3 y en un 16,7% con un 2.



Podemos observar aún en el gráfico, que respecto a las afirmaciones sobre la existencia de una adaptación psicológica en el desarrollo de las Unidades «Adapt. psic. nas uni.» y a la redacción de las competencias generales adecuadas a los niveles, «Texto adecuado», que la media es idéntica. Si atendemos a los porcentajes, las calificaciones también son iguales, o sea, se reparten entre un 33,3%, que afirma estar de acuerdo, y un 66,7% que se considera totalmente de acuerdo. Finalmente, cuando preguntamos acerca de si las competencias generales pueden ser interesantes para alumnos/as de estas edades «Comp. suscitam inter.» y si se desarrollan y concretan ampliamente en el desarrollo de las Unidades «Desenvolvem-se nas unid.» –véase con la misma media (2,8)– se observan los mismos porcentajes: se valora en un 16,7% que afirma estar de acuerdo, y un 83,3% que se considera totalmente de acuerdo.

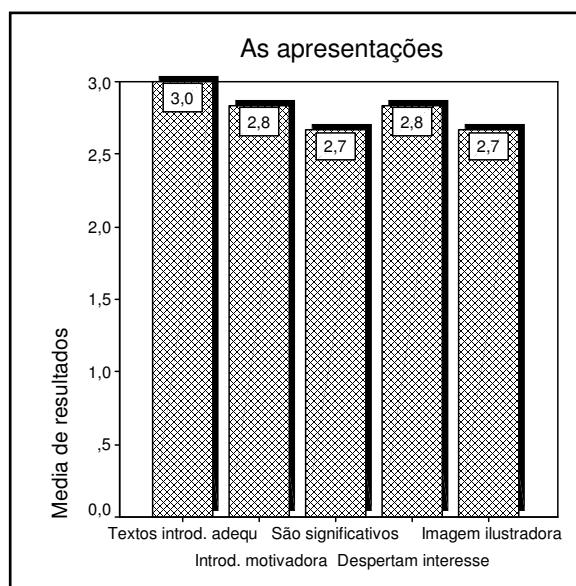
Concluida la valoración descriptiva del planteamiento didáctico del Cuaderno del Alumno/a, pensamos que el bloque C.1., igual que el anterior –«Comunicação» (B.4.)– son quizás dos de los que más variaciones ostentan a la vista de los anteriores resultados. Sin embargo, esta valoración en el ámbito del planteamiento didáctico es considerablemente positiva, ya que las valoraciones oscilan entre 2 («Concordo») y 3 («Concordo totalmente»).

Respecto a la estructura metodológica («Estrutura metodológica das unidades»), los bloques en los que se subdivide este nivel de análisis son: las presentaciones («As apresentações») (C.2.1.), las competencias («As competências») (C.2.2.), las ideas previas («As ideias prévias») (C.2.3.), los contenidos y las competencias («Os conteúdos e as competências») (C.2.4.), los mapas conceptuales («As ideias-chave») (C.2.5.), las actividades («As actividades») (C.2.6.), la información («A informação») (C.2.7.), la evaluación («A avaliação») (C.2.8.) y otras actividades («Outras actividades»). El análisis pormenorizado en este apartado de los ítems siguientes pensamos que podrá ofrecer datos más concluyentes y objetivos de una de las partes más importantes del Programa Didáctico desde la vertiente educativa, ya que en ellos se analizan los distintos elementos que componen la estructura de las unidades didácticas. Por consiguiente, la Guía de Evaluación de Expertos presentaba una serie de bloques, siguiendo la estructura con la que habíamos diseñado las unidades del Programa. Los gráficos siguientes nos permiten mostrar la media de los porcentajes que se han obtenido en cada uno de los ítems, de manera que podremos enjuiciar mejor la estructura de las unidades didácticas y valorarla de forma genérica.

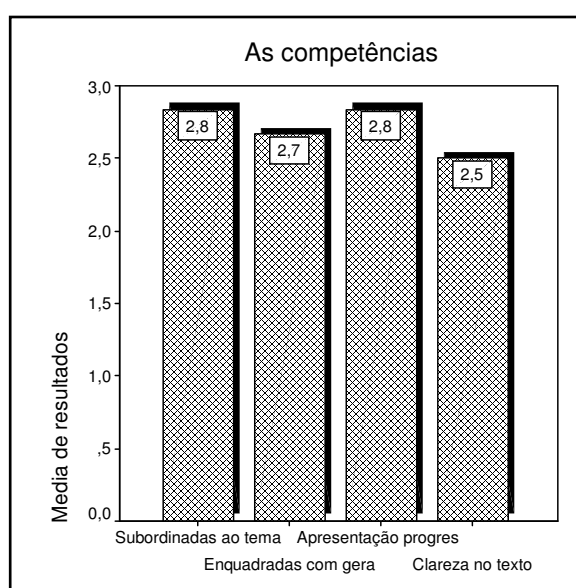
Los resultados en el primer nivel «As apresentações» (C.2.1.) permiten un análisis a los textos iniciales sobre su adecuación al nivel del alu-

mnado en cuanto a redacción y extensión. Por consiguiente, los datos obtenidos reflejan que éstos se adecuan a los niveles de los alumnos, lo que se comprueba con el 100% de los porcentajes obtenidos de los expertos. En cuanto a la media, se puede observar en el gráfico que éste es el ítem que presenta una mayor valoración, respecto al nivel C.2.1.

En cuanto al resto de las cuestiones, las valoraciones son positivas. Así, en los ítems «Introd. Motivadora» y «Despertam interesse» —véase la misma media (2,8)— sobre la capacidad motivadora de las presentaciones como introductores de las unidades y su potencialidad interrogadora para crear interés por la temática respectivamente, el 83,3% está totalmente de acuerdo y el 16,7% manifiesta estar de acuerdo (para los dos ítems); en los dos ítems restantes se presenta la misma media, aunque un poco por debajo (2,7), el ítem «São significativos» da respuesta a las necesidades de los alumnos en un 33,3% con un 2 y en un 66,7% con un 3 y el ítem «Imagem ilustradora», sobre si los dibujos acompañan los textos iniciales, obtiene la misma valoración que el anterior, presenta un resultado positivo. De esta manera, concluimos que los expertos coinciden en valorar las presentaciones que hemos empleado como muy conveniente.



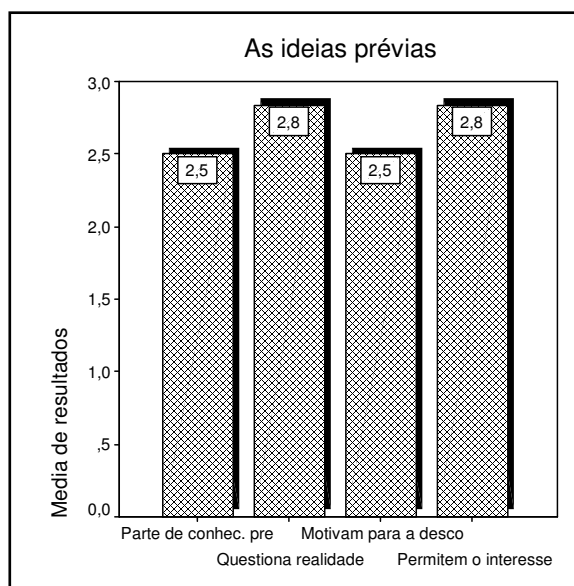
El nivel C.2.2. («As competências») se evalúa positivamente, a pesar de algunas matizaciones. Se pretendía analizar si las competencias son subyacentes a la temática de las Unidades, su estructuración en niveles (encuadre y subordinación en competencias generales), su coherencia en el nivel de progresión y finalmente, su adaptación a la edad del alumnado de Primaria («Ensino Básico» en Portugal). De esta forma —véase en el gráfico—,



los datos obtenidos en cuanto al ítem «Subordinadas ao tema» con media de 2,8, refleja una valoración muy favorable (un 83,3% valora estos ítems con un 3 y el resto con un 2). En cuanto al ítem «Enquadradas com gerais», se obtienen valoraciones de un 33,3% que opta por un 2 y 66,7% que lo valora con un 3. Prosiguiendo con la lectura del gráfico, a pesar de la ya mencionada media anterior (2,7), se observa otra vez una subida de la media en el próximo ítem. Así, en cuanto a la coherencia de las competencias con la secuenciación de contenidos, las calificaciones se reparten entre un 16,7%, que afirma estar de acuerdo, y un 83,3%, que se considera totalmente de acuerdo. Finalmente, cuando preguntamos acerca de si las competencias están adaptadas a la edad de los alumnos/as, las opiniones se reparten con un 2 y un 3 en un 50% en cada caso, lo que significa que hay alguna duda por parte de los expertos –véase en las observaciones de los expertos en anexos 1–, a pesar de que lo hayan valorado positivamente. Este resultado nos lleva a la consideración de simplificar la redacción de las competencias para que sean más apropiadas a los alumnos/as.

En el nivel C.2.3. («As ideias prévias») se analiza la capacidad del Programa Didáctico a partir de los conocimientos que el alumnado posee, su capacidad interrogadora en la vida cotidiana, la potencialidad de las cuestiones planteadas para incitar a descubrir las unidades y el nivel de motivación para provocar el interés, el descubrimiento y la discusión. Respecto a este nivel, se verifica en primer lugar, que en relación a los resultados de la media no hay muchas variaciones pues-

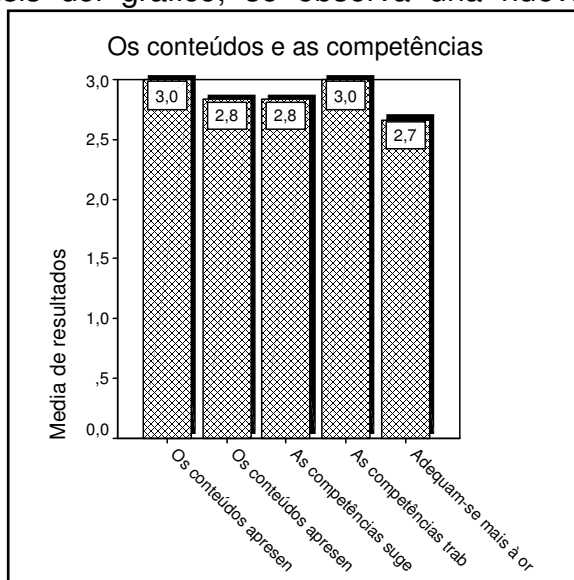
to que la mayoría de los expertos está de acuerdo o totalmente de acuerdo. En cuanto a los ítems cuya media es 2,5, el primer ítem «Parte de conhec. previos», que se refiere a si el Programa parte de conocimientos ya asimilados por el alumnado, las opiniones se reparten entre un 16,7% en desacuerdo, un 16,7% de acuerdo y un 66,7% totalmente de acuerdo. En cuanto al segundo ítem de igual media (2,5) «Motivam para a descoberta», o sea, si se proponen actividades que incitan al descubrimiento, es valorado con un 2 y un 3 en un 50% en cada caso. Respecto a los dos ítems que presentan una media más elevada (2,8), el que plantea si se



cuestiona aspectos vinculados a la realidad próxima es valorado con un porcentaje del 83,3% que dice estar totalmente de acuerdo, frente al 16,7% que sólo está de acuerdo. Finalmente, el ítem «Permiten o interess-se» –media 2,8– que cuestiona si el nivel de motivación permite provocar el interés y la curiosidad de los alumnos/as, es valorado por un 16,7% con la opción 2 y por un 83,3% con la 3.

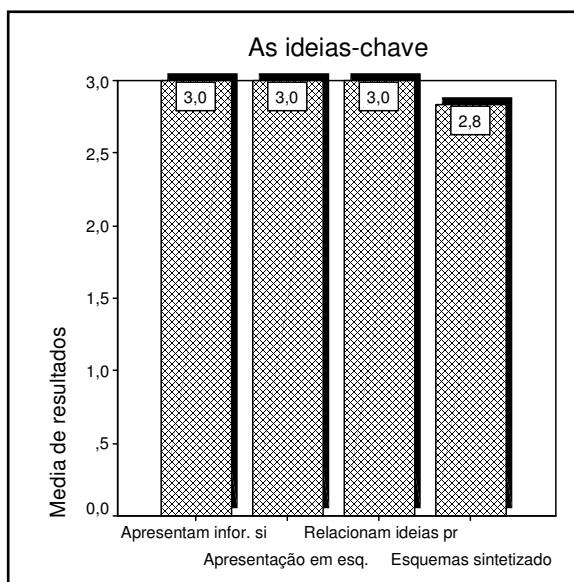
El ámbito C.2.4. («Os conteúdos e as competências») en la Guía proponía evaluar si los contenidos presentados en la tabla de tres columnas permiten lograr progresivamente las competencias generales del Programa, si los contenidos aportan suficiente información, si las competencias específicas sugieren estrategias esenciales para el conocimiento del cine, si las competencias transversales trabajan los valores y actitudes imprescindibles para adoptar una postura crítica ante el medio cinematográfico. Por último, se pretende cuestionar si son más adecuados a la orientación del profesorado. Respecto a las valoraciones obtenidas en este bloque, la totalidad de los expertos está totalmente de acuerdo en la posibilidad que los contenidos permiten lograr progresivamente las competencias generales, es decir, el 100% opta por un 3 –véase en el gráfico la valoración 3,0–. El segundo ítem que se refiere a si los contenidos aportan suficiente información es valorado con un porcentaje del 83,3% que dice estar totalmente de acuerdo, frente al 16,7% que sólo está de acuerdo, verificándose una vez más la tan mencionada media (2,8). Estos porcentajes se repiten para el tercer ítem, sobre si las competencias específicas sugirieren estrategias esenciales para el conocimiento del cine. Prosiguiendo con el análisis del gráfico, se observa una nueva subida en la media (3,0), donde el 100% de los expertos considera estar totalmente de acuerdo con que las competencias transversales trabajan los valores y actitudes, siendo relevante para tener una nueva actitud ante el cine. En cuanto a la cuestión de si las competencias son más apropiadas a la orientación del profesorado (2,7), las opiniones se reparten entre un 33,3% de acuerdo y un 66,7% totalmente de acuerdo.

En suma, comprobamos que



también la valoración de este nivel (C.2.4) es bastante positiva, pues hemos visto como casi todos los expertos señalan la calificación de 2 («Concordo») y 3 («Concordo totalmente»).

El nivel C.2.5., dedicado a las ideas clave («As ideias-chave»), se obtiene una buena valoración que analizaremos seguidamente. Este nivel, estudia si estos esquemas presentan la información más relevante de las unidades, su construcción estructural, el grado de vinculación de las ideas básicas de forma sencilla y por último, si se presentan de manera resumida. Los resultados de la evaluación obtenidos en este bloque son, a nivel general coincidentes, y la mayoría de los expertos está casi totalmente de acuerdo con excepción del último ítem «Esquemas sintetizados», donde aparece un decrecimiento. Por consiguiente, comprobamos en esta valoración –véase el gráfico los ítems con una media correspondiente a 3,0– que el 100% estima que estos esquemas semánticos presentan la información relevante, los esquemas están bien estructurados y relacionan las ideas principales. En cuanto al último ítem de este nivel que se refiere a si los esquemas ofrecen una síntesis sobre las unidades, encontramos que un 16,7% está de acuerdo junto a un 83,3% que está totalmente de acuerdo. Como conclusión puede decirse, que la mayoría valora las ideas clave («As ideias-chave») como adecuadas.



expertos está casi totalmente de acuerdo con excepción del último ítem «Esquemas sintetizados», donde aparece un decrecimiento. Por consiguiente, comprobamos en esta valoración –véase el gráfico los ítems con una media correspondiente a 3,0– que el 100% estima que estos esquemas semánticos presentan la información relevante, los esquemas están bien estructurados y relacionan las ideas principales. En cuanto al último ítem de este nivel que se refiere a si los esquemas ofrecen una síntesis sobre las unidades, encontramos que un 16,7% está de acuerdo junto a un 83,3% que está totalmente de acuerdo. Como conclusión puede decirse, que la mayoría valora las ideas clave («As ideias-chave») como adecuadas.

El nivel de ítems del C.2.6. («As actividades») proyecta una valoración positiva como puede observarse en las tablas siguientes, estimándose en todos los ítems el mayor porcentaje en el 3 («Concordo totalmente»), y el resto en el 2 («Concordo»). En este bloque, la cuestión sobre el nivel de coherencia de las actividades con las competencias propuestas es valorada por un 33,3% con la opción 2 y un 66,7% con la 3. Los ítems que plantean si se permite lograr las competencias expresadas en el Programa y si las actividades de las unidades responden adecuadamente a sus contenidos, son valorados con un porcentaje del 83,3% que dice estar totalmente de acuerdo, frente al 16,7% que sólo está de acuerdo.



**As actividades, em geral, estão em concordância com as competências propostas**

|         |                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Concordo            | 2          | 33,3       | 33,3              | 33,3                 |
|         | Concordo totalmente | 4          | 66,7       | 66,7              | 100,0                |
|         | Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**Permitem atingir as competências delineadas ao longo do manual**

|         |                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Concordo            | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
|         | Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
|         | Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**As actividades das unidades adequam-se aos conteúdos apresentados**

|         |                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Concordo            | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
|         | Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
|         | Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**Permitem explorar as capacidades expressas nas competências**

|         |                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Concordo            | 2          | 33,3       | 33,3              | 33,3                 |
|         | Concordo totalmente | 4          | 66,7       | 66,7              | 100,0                |
|         | Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

Respecto a la cuestión de si las actividades permiten explorar las capacidades expresas en las competencias, se obtienen valoraciones de un 33,3% que opta por un 2 y 66,7% que selecciona un 3. Estos porcentajes se repiten para la cuestión siguiente sobre si las actividades permiten trabajar los tres ámbitos de contenidos, es decir: conceptos, estrategias y actitudes. En cuanto al ítem sobre si el Programa ofrece actividades que pueden ser desarrolladas individualmente o en grupo, los porcentajes obtenidos se reparten entre el 83,3% que otorga un 3 y el 16,7% que valora éste con un 2. En los próximos tres ítems referidos a si las actividades introducen a los alumnos/as a la reflexión y a la comprensión del mundo cinematográfico, si el Programa valora las actividades experimentales y si son ofrecidas diversas actividades que permitan seleccionar la más ade-

cuada para el contexto, los porcentajes se repiten, se distribuyen en un 16,7% con un 2 y en un 83,3% con un 3.

**Promovem o desenvolvimento das competências gerais e específicas nos domínios dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes/valores**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 2          | 33,3       | 33,3              | 33,3                 |
| Concordo totalmente | 4          | 66,7       | 66,7              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**São apresentadas actividades que podem ser realizadas individualmente ou em grupo**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
| Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**Introduzem o aluno na reflexão e na compreensão do mundo cinematográfico**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
| Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**O manual valoriza as actividades experimentais**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
| Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**São apresentadas diversas actividades de forma a permitir hipóteses de escolha**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
| Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

Cuando preguntamos acerca de si las actividades permiten desarrollar el aprendizaje significativo (ítem 74) y si son suficientes para desarrollar las competencias y contenidos propuestos en cada módulo de trabajo (ítem 75), los expertos coinciden en estar totalmente de acuerdo en un 100% en los dos ítems. En cuanto a si permiten abordar los temas transversales (ítem 76) y si facilitan la interdisciplinariedad (ítem 77), los porcentajes se repiten, o sea, el 33,3% lo valora con un 2 y el 66,7% con un 3. Finalmente, en relación al último ítem de este bloque, «Estimulam a autonomia e a criatividade», los expertos coinciden en estar totalmente de acuerdo en un 100%. Después del análisis pormenorizado de cada ítem en este nivel clave del desarrollo del Programa Didáctico, se verificó que también este bloque fue valorado positivamente.

**Permitem a aprendizagem significativa**

|                                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo totalmente | 6          | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

**São suficientes para desenvolver as competências e conteúdos propostos em cada módulo de trabalho**

|                                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo totalmente | 6          | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

**Permitem abordar os temas transversais**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo | 2          | 33,3       | 33,3              | 33,3                 |
| Concordo totalmente | 4          | 66,7       | 66,7              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

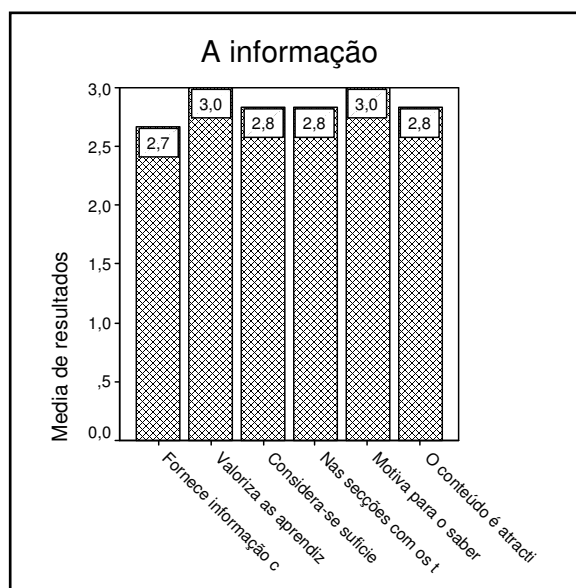
**Facilitam a interdisciplinaridade**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo | 2          | 33,3       | 33,3              | 33,3                 |
| Concordo totalmente | 4          | 66,7       | 66,7              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**Estimulam a autonomia e a criatividade**

|                                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo totalmente | 6          | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

El nivel siguiente C.2.7. («A informação») se centra en cuestiones sobre la actualización, relevancia y adecuación de la información al alumnado y al aprendizaje significativo. Se plantea además sobre la complementariedad de las dos secciones «Vamos conhecer» y «Para saber mais», respecto al núcleo central de las actividades, la combinación adecuada de textos y gráficos, la incitación y motivación para la búsqueda de información complementaria y la significatividad y atracción del contenido para el alumnado. La valoración se sitúa en las opciones 2 y 3, a pesar de haber un caso que opta por el 1 («Discordo»). Así, respecto al ítem –véase la media mas baja (2,7)– sobre el valor de la información y su adecuación a los alumnos/as, un 83,3% está totalmente de acuerdo, mientras un 16,7% está en desacuerdo. Si entramos en la cuestión –igual que ocurrió en el nivel C.2.6.– sobre el aprendizaje significativo, la evaluación es muy favorable y arroja porcentajes del 100% de expertos totalmente de acuerdo. Respecto a los dos próximos ítems (81 y 82) referidos a si las dos secciones «Vamos conhecer» y «Para saber mais» sirven de complemento a las actividades y a si existe una combinación adecuada de textos y gráficos, son evaluados con la misma valoración, es decir, se obtiene un porcentaje de 83,3% y 16,7% respectivamente de expertos que están totalmente de acuerdo, mientras que el resto selecciona la opción de acuerdo. La cuestión que se refiere a la búsqueda de información complementaria se estima en un 100% con la opción 3. Finalmente, respecto al último ítem «O conteúdo é atractivo para os alunos» de este nivel, las estimaciones se reparten entre la opción 2, con un 16,7% y la 3 con un 83,3%.



Este apartado («A informação»), igual que el anterior («As actividades»), es clave en el desarrollo del Programa Didáctico que se procede a evaluar y podemos concluir que los resultados son muy positivos.

Dentro del bloque C.2., el nivel C.2.8. («A avaliação») valora esta sección, presente en todos los módulos de trabajo con excepción del último «Brincando com o cinema», donde pensamos es innecesario por su sencillez. En este apartado se plantea si la «Auto-avaliação» favorece la detección de dificultades y permite la mejora de aprendizaje, si presenta

tablas distintas para la evaluación del trabajo grupal y con toda la clase, si la evaluación individual incide tanto en los contenidos como en competencias conseguidas, si la evaluación grupal desarrolla la capacidad de juicio crítico del grupo, si el modelo de evaluación propuesto es formativo y, por último, si este sistema de evaluación favorece el aprendizaje activo del alumnado. En este apartado –véase la tabla siguiente– el ítem 85 es valorado en un 83,3% con la opción 2, mientras que hay un 16,7% que selecciona el 1. Somos conscientes que este sistema de evaluación pueda traer algunas dificultades al alumnado, ya que es necesario que éste exprese su opinión a través de la escrita, lo que a veces en estas edades (10 a 12 años) se torna poco motivador. A pesar de esta discordancia las calificaciones de este bloque oscilan entre el 2 («Concordo») y el 3 («Concordo totalmente»), lo que es una buena garantía para nuestro Programa Didáctico.

**As propostas da secção «Auto-avaliação», presentes em todas as unidades, permitem saber quais os conteúdos em que o aluno ainda apresenta dúvidas, de forma a melhorar a sua aprendizagem**

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Discordo | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
|         | Concordo | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
|         | Total    | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

En cuanto a la cuestión de si presenta tablas distintas para la evaluación del trabajo grupal y con toda la clase, las valoraciones 2 y 3 se igualan en un 50%.

**Apresenta quadros distintos de acordo com o trabalho de grupo e o trabalho com a turma**

|         |                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Concordo            | 3          | 50,0       | 50,0              | 50,0                 |
|         | Concordo totalmente | 3          | 50,0       | 50,0              | 100,0                |
|         | Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

Respecto a los dos ítems siguientes (87 y 88), hay una reducción de los expertos que están totalmente de acuerdo (un 33,3% en la opción 3), frente al resto que lo puntúa con un 2 (66,7%). En cuanto a la propuesta del modelo de evaluación como formativo, las valoraciones se vuelven a igualar en un 50% con la opción 2 y 3. Por último, cuando se plantea si el sistema de evaluación propuesto favorece el aprendizaje activo de los alu-

mnos/as, el 50% declara estar totalmente de acuerdo y el otro 50%, simplemente está de acuerdo.

**A avaliação individual aborda tanto os conteúdos, como as competências adquiridas**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 4          | 66,7       | 66,7              | 66,7                 |
| Concordo totalmente | 2          | 33,3       | 33,3              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**A avaliação do trabalho em grupo permite desenvolver o espírito crítico em relação ao trabalho desenvolvido**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 4          | 66,7       | 66,7              | 66,7                 |
| Concordo totalmente | 2          | 33,3       | 33,3              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**Considera o modelo de avaliação proposto como formativo**

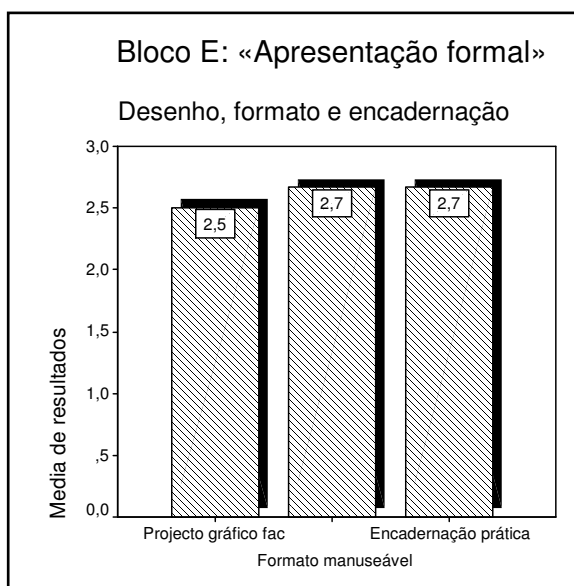
|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 3          | 50,0       | 50,0              | 50,0                 |
| Concordo totalmente | 3          | 50,0       | 50,0              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**Favorece a aprendizagem activa dos alunos**

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Concordo    | 3          | 50,0       | 50,0              | 50,0                 |
| Concordo totalmente | 3          | 50,0       | 50,0              | 100,0                |
| Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

Para concluir con el análisis del Cuaderno del Alumno/a que los expertos han llevado a cabo, nos situamos ahora en el bloque (C.2.9.) que es exclusivo del último módulo de trabajo («Brincando com o cinema»). Respecto al primer ítem, la mayoría de los expertos opta por la opción 3 con un 83,3%, que dice estar totalmente de acuerdo con las actividades propuestas en el final del manual, permitiendo al alumnado de forma individual construir sus propios aparatos ópticos. Por último, en cuanto a la posibilidad de desarrollar estas actividades en cualquier momento del manual, el 66,7% declara estar totalmente de acuerdo y el otro 33,3% simplemente está de acuerdo.

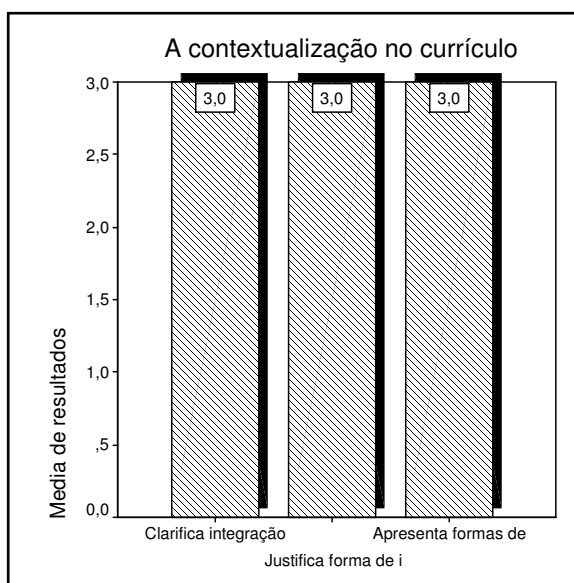
El tercer ámbito de análisis sobre el Programa Didáctico – «La Guía Didáctica» – es analizado en los bloques E («Apresentação formal») y F («Estrutura geral»). En los ítems relativos al bloque E («Apresentação formal»), no se verifican medias muy altas (3,0) como ocurrió en el bloque C, sin embargo, obtienen muy parecidas valoraciones, todas positivas. Así, el diseño («projecto gráfico») se estima como sugerente, con un 2 («Concordo») y un 3 («Concordo totalmente») en un 50% en cada caso. Los dos ítems siguientes sobre el formato (ítem 96) y sobre la encuadernación en espiral (ítem 97), se valoran como totalmente de acuerdo en un 66,7%, junto al 33,3% que opina estar de acuerdo –véase medias iguales (2,7)–.



El bloque F («Estrutura geral»), hemos procedido a subdividirlo en nueve campos: «A introdução» (F.1.), «A contextualização no currículo» (F.2.), «A apresentação do programa didáctico» (F.3.), «As competências» (F.4.), «Os módulos e a metodologia de trabalho» (F.5.), «Programação e proposta de actividades» (F.6.), «Metodologia do programa didáctico» (F.7.), «Os critérios para a avaliação» (F.8.) y, finalmente, «Os recursos e materiais didácticos complementares» (F.9.).

Respecto a los dos ítems del F.1. («A introdução»), se valoran con los mismos porcentajes –véase las tablas en anexo 1–, es decir, las calificaciones se reparten entre un 33,3% que afirma estar de acuerdo y un 66,7% que se considera totalmente de acuerdo.

En el nivel F.2. («A contextualização no currículo»), el resultado de esta evaluación, presenta unos datos francamente alentadores, en tanto que la tota-



lidad de los expertos atribuye a los distintos ítems valoraciones de 3 («Concordo totalmente») como puede verse en el gráfico. De esta forma, los expertos están totalmente de acuerdo en que la Guía Didáctica justifica claramente la relevancia del tema en el contexto educativo, la manera de integrar el cine en el currículo y ofrece aún el panorama de perspectivas teóricas de uso del medio cinematográfico en las aulas.

En el nivel F.3., «A apresentação do programa didáctico», donde se plantea si la Guía determina con claridad las intenciones de la elaboración del Programa Didáctico, los datos obtenidos reflejan una valoración muy positiva: el 100% opta por un 3. En cuanto al nivel F.4. que se refiere a la presentación con claridad de las competencias, las opiniones se reparten entre un 16,7% de acuerdo y un 83,3% totalmente de acuerdo.

El siguiente apartado dedicado a los módulos y a la metodología de trabajo (F.5.) se centra en el análisis de la estructura de los módulos de trabajo, si los módulos permiten dar respuesta a las competencias del programa y finalmente, si permite conocer la estructura y el funcionamiento de cada unidad a través de esquemas. Por consiguiente, la calificación obtenida en los tres ítems es del 100%, los expertos están totalmente de acuerdo con las cuestiones del nivel F.5.

Respecto al próximo nivel (F.6.) «Programação e proposta de actividades», se evalúa si se presenta con claridad las bases de la programación, si las tablas proporcionan resumidas las actividades. Se pretende, además, analizar si se presenta información sobre los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades y si la Guía ofrece información complementaria para el diseño de nuevas actividades. Así, en los ítems 108 y 109, las valoraciones muestran un 100% que manifiesta estar totalmente de acuerdo. En cuanto a los dos ítems siguientes, un 83,3% está totalmente de acuerdo en que la Guía presenta información sobre los recursos necesarios, frente a un 16,7% que afirma estar de acuerdo. Estos porcentajes se repiten para el último ítem de este nivel (F.6.).

En el nivel F.7. «Metodología do programa didáctico», cuando preguntamos si la Guía presenta las características metodológicas que deben orientar el Programa, se valora en un 33,3% con un 2 y en un 66,7% con un 3.

En los ítems referidos a los criterios para la evaluación (F.8.) –del 113 al 116– se plantea si se ofrecen tablas que puedan ser utilizadas en consonancia con los parámetros de evaluación de la asignatura de «Área de Proyecto», si se especifica la necesidad de evaluar todo el proceso y no sólo los resultados, si los criterios de evaluación de los alumnos/as



responden a las competencias generales del Programa y por último, si se hace referencia a la autoevaluación. El resultado de este nivel, como puede observarse en las tablas que presentamos, es de 100%. De esta manera encontramos respecto a estos cuatro ítems un 100% que está totalmente de acuerdo.

**Apresenta quadros que podem ser utilizados de acordo com os parâmetros de avaliação da disciplina de «Área de Projecto»**

|                                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo totalmente | 6          | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

**Refere a avaliação não só através do produto final como também durante todo o processo de ensino-aprendizagem**

|                                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo totalmente | 6          | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

**Os critérios de avaliação dos alunos vão ao encontro das competências gerais do programa**

|                                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo totalmente | 6          | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

**Faz referência à auto-avaliação**

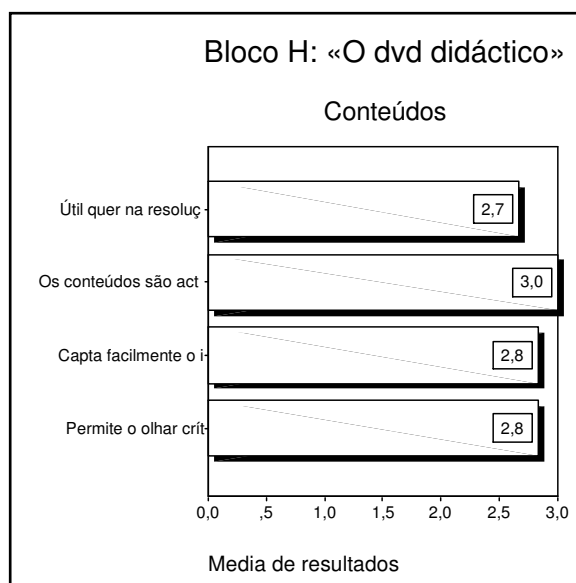
|                                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos    Concordo totalmente | 6          | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

En cuanto al último nivel del bloque F, el F.9. «Os recursos e materiais didáticos complementares», se incorporan tres cuestiones que intentan indagar a través de los expertos si se ofrecen sugerencias de películas de acuerdo al tema que se pretende estudiar, si las películas que se recomiendan están generalmente presentes en los clubes de vídeo y dvd. Además, se plantean cuestiones sobre las reseñas que se ofrecen en la Guía, se demanda si éstas orientan adecuadamente sobre los libros que informan, dando idónea información al profesorado para utilizarlas en las aulas. En estos tres ítems se obtienen del mismo modo valoraciones todas positivas. Así, en el ítem 117, respecto a las sugerencias de películas, los porcentajes se distribuyen entre el 33,3% que opina estar de acuerdo

y el 66,7% que está totalmente de acuerdo. En cuanto a si las películas recomendadas están presentes en los clubes de vídeo, el 16,7% lo valora con un 2 y el resto (83,3%) lo hace con un 3. Por último, cuando se cuestiona si las reseñas que se ofrecen en la Guía orientan adecuadamente sobre los libros que informan al profesorado se obtienen valoraciones de un 33,3% que opta por un 2 y 66,7% que selecciona un 3.

En suma, la valoración que los expertos han realizado de la Guía Didáctica es bastante positiva, pues como hemos podido describir, casi todos han señalado la opción 3 («Concordo totalmente») y la 2 («Concordo»).

La Guía Docente incluye un apartado dedicado a los materiales audiovisuales, concretamente al dvd complementario del Programa Didáctico, que también sometemos a la estimación de los expertos. Así, el bloque H –«O dvd didáctico», comprende los niveles: H.1. «Conteúdos», H.2. «Tratamento audiovisual» y H3 «Abordagem didáctica». Así, respecto al nivel H.1. «Conteúdos» del dvd que se presenta, se analiza en la Guía Didáctica si el dvd tiene utilidad en la resolución de la actividad sobre los planos cinematográficos del Programa Didáctico y en la demostración de algunos conceptos del lenguaje del cine, si los contenidos ofrecidos son actuales, si permite captar fácilmente el interés de los alumnos/as. Finalmente, se pregunta si permite el descubrimiento y la mirada crítica sobre la imagen. En el ítem que alude a la utilidad del dvd en la resolución de la actividad encontramos que un 16,7% no está de acuerdo, junto a un 83,3% que está totalmente de acuerdo. Pensamos que esta pequeña objeción resulta de la sencillez del dvd y de la poca oferta de actividades. Sin embargo, nuestra preocupación esencial fue dar respuesta a la actividad de la página 77 y profundizar algunos de los conceptos principales del lenguaje cinematográfico (planos, ángulos, movimientos de cámara...). Respecto al ítem siguiente –véase el ítem con media (3,0)– puede decirse que la totalidad de los expertos está totalmente de acuerdo con la actualidad de los contenidos (el 100% opta por un 3). En cuanto a los dos ítems siguientes (124 y 125), el primero de ellos, el referido a si permite captar el interés del alumnado, es valorado por un 16,7%

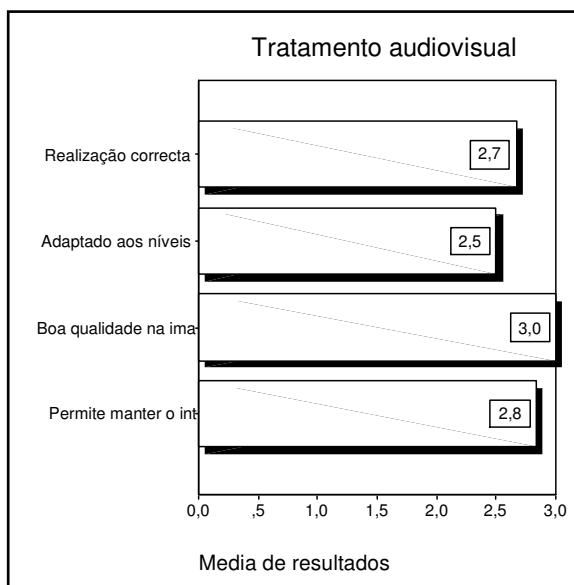


con la opción 2, y el resto (83,3%) con la 3. Estas últimas valoraciones porcentuales, se repiten para la posibilidad de permitir la descubierta y la mirada crítica sobre la imagen.

En el espacio dedicado al «Tratamiento audiovisual» (H.2.) las cuestiones se centran en torno a la corrección de la realización técnica del vídeo (en soporte dvd) presentado, su progresión al nivel madurativo de los alumnos, el nivel cualitativo de las imágenes y del sonido y, por último, el poder de atracción visual de las imágenes.

Este apartado también se valora muy positivamente, aunque los datos se matizan en los diferentes ítems, entre la opción 2 («Concordo») y la 3 («Concordo totalmente»), esta última de forma dominante.

El 66,7% de los expertos está totalmente de acuerdo con la corrección de la realización técnica de la imagen, y el 33,3% está de acuerdo. Respecto al ítem siguiente «Adaptado aos níveis» –véase la media mas baja (2,5)–, las valoraciones 2 y 3 se igualan en un 50%. Prosiguiendo con la lectura del gráfico, se observa que el tercer ítem sobre la calidad de las imágenes y del sonido se valora de forma bastante positiva, pues los expertos afirman estar totalmente de acuerdo en un 100%. En cuanto a la última cuestión, si se mantiene fácilmente el interés por las imágenes –véase la media de 2,8–, los expertos están de acuerdo en un 16,7% y totalmente de acuerdo en un 83,3%.



En relación al nivel H.3. («Abordagem didáctica») se interroga sobre si complementan audiovisualmente los contenidos del Programa Didáctico, si ofrece informaciones sobre el lenguaje cinematográfico y si su duración es adecuada al nivel de los alumnos. Estos resultados se evalúan muy similarmente a los anteriores. El 83,3% de los expertos señala en el ítem sobre el dvd, en cuanto complemento audiovisual de los contenidos del Programa, la opción 3, mientras que el resto, el 16,7%. En el siguiente ítem, el 100% está totalmente de acuerdo en que el dvd presenta informaciones sobre contenidos del lenguaje cinematográfico y en relación al últi-

mo, sobre su duración para el nivel del alumnado, los resultados se valoran con un 2 y un 3 en un 50% en cada caso.

#### □ **Los resultados cualitativos**

Anteriormente, como hemos referido, las opiniones de los expertos se reparten en tres grandes niveles. En este momento, ya hemos analizado el primer nivel en el que el experto valora de 0 a 3 la afirmación recogida en la Guía de Evaluación de Expertos. Procedemos ahora a analizar el segundo nivel, que consta de algunas observaciones realizadas –no todos los expertos han hecho observaciones para justificar las puntuaciones anteriores– y el tercer nivel, donde a través de cuestiones descriptivas o valorativas amplias se busca profundizar en las opiniones de los expertos. En este último nivel se pretende concretar aspectos que no pueden especificarse con las valoraciones prescriptivas y cerradas de los ítems. Por ello, con este epígrafe, se van a procesar las aportaciones de tipo cualitativo. Metodológicamente se procedió a transcribir y organizar la información en unas tablas en las que se recogieron los ítems, las observaciones realizadas y el experto correspondiente. Las observaciones se recogieron en una tabla general que se encuentra en los anexos 1. A partir de estas observaciones desarrollaremos a continuación el resultado de esta evaluación cualitativa. Además hay que comentar respecto al grupo de expertos, que han formado parte sujetos españoles y portugueses, de éstos últimos hemos recogido sus observaciones en el idioma castellano, a fin de hacer una lectura más comprensible.

En el primer punto, «Ámbito preliminar de análisis: el Programa Didáctico» –con sólo preguntas del nivel primero y segundo–, una de las apreciaciones generales sobre el programa es que es «envolvente y cautivante» (Pp1), a pesar de que uno de los expertos expone que «quizás un mayor número de imágenes lo enriquecería» (Pc1), esto ya contando con las innumerables imágenes que posee. En cuanto a los niveles a que el Programa se destina, tal vez sea uno de los ítems cuyos resultados han divergido más, es decir, en las opiniones de los expertos, por ejemplo es adecuado al 4º año de Primaria con algunas excepciones (Pu2), se hace referencia a la disparidad entre los dos niveles (4º y 6º año de Primaria) (Pc1), y se refiere aún que es sólo una cuestión de más tiempo en relación al 4º año, de manera que pueda ser bien explotado (Pp1). En este sentido, se destaca también una opinión en la que el Programa es más adecuado para 3º y 4º año de Primaria (Pp1). En definitiva, en este ítem las opiniones son un poco contradictorias.

El análisis del «Cuaderno del Alumno/a» corresponde a los bloques B («Apresentação formal»), C («Análise do ponto de vista didáctico») y D («Apreciação global do manual do aluno»). Así, procederemos a analizar los niveles segundo (observaciones del bloque B y C) y tercero (bloque D) con interpretaciones exclusivamente cualitativas.

En el bloque B («Apresentação formal»), concretamente en relación a los índices, destaca un experto que «podría tener sub-capítulos» (Pp2) a fin de facilitar la búsqueda de un determinado contenido; en relación a la introducción, vuelven a destacar los expertos que los alumnos de 4º año podrán tener alguna dificultad (Pu2) y que «el lenguaje debería ser más sencillo para el 4º año en ciertos puntos» (Pp2). En el diseño interior del Cuaderno (B.4.) como objeciones a los elementos gráficos y visuales presentes en el Programa, algunos señalan que se pierden un poco (Pc1), que hay abundancia de ítems (Pc2), lo que podrá dificultar la orientación y que «tal vez haya demasiada diversidad» (Pu2). Respecto a la impresión en diferentes colores a fin de crear un Programa más atractivo sólo destaca la opinión de un experto que manifiesta que sólo sería necesario en lo que a las fotos se refiere (Pu2).

En el bloque C («Análise do ponto de vista didáctico»), recogemos también algunas observaciones de los expertos, destacando una vez más que la organización en ocho módulos de trabajo depende de las edades del alumnado (Pu2). En cuanto al ítem del nivel de adaptación psicológica en el desarrollo de los módulos se ha valorado positivamente desde el ámbito pedagógico, a pesar de que del ámbito cinéfilo se torna complicado evaluar (Pu2). Aún en la línea sobre la adaptación psicológica, se considera que el cuadro que especifica contenidos es indispensable para los destinatarios del Programa (Pc1). En cuanto a la extensión de los módulos se insiste en la cuestión de la edad, o sea, se considera adecuado para los alumnos/as con más edad, de 6º año (Pu2). En esta línea, en relación a la extensión de las unidades, se vuelve a referir que para el 4º año algunas de ellas podrán ser extensas (Pp2) y respecto a la claridad y adecuación del texto correspondiente se insiste una vez más en la cuestión de ser más adecuado a alumnos/as de 6º curso (Pu2). Un experto señala también «el prestar atención a los niveles» (Pc1) para los textos (presentaciones) que dan respuesta a las necesidades del alumnado. En cuanto a las interrogaciones que crean interés por la temática un experto (Pc1) señala que «es lo mejor».

Respecto a las ideas previas (C.2.3.), se señala en relación a si parten de conocimientos ya asimilados por los alumnos/a que «es difícil de prever» (Pu2), lo que contrariamente a esta opinión expresa otro evaluador: «ésta es una estupenda idea» (Pc1). Pu2 señala también que las

ideas previas permitirán el interés, el descubrimiento y la discusión desde el punto de vista de cada alumno, pero si «el profesor está atento a esos puntos de vista (problema general de la pedagogía)».

En cuanto a la información (C.2.7.), concretamente sobre si motiva hacia el saber y favorece la búsqueda de otras fuentes de conocimiento y otros materiales didácticos, un experto aludió al hecho que sería necesario que en el manual hubiera indicaciones sobre las fuentes (Pu2), lo que a nuestro entender no sería necesario, pues el propio profesor podrá orientar en ese sentido. Respecto a la evaluación (C.2.8.), uno de los expertos señala que las propuestas de la sección autoevaluación permiten saber cuales son los contenidos en los que los alumnos presentan dificultades, pero dependiendo de cómo sean presentadas (Pu2). Por otro lado, el experto (Pp1) apunta que los alumnos «tal vez tengan dificultad en alcanzar el concepto de autoevaluación como fue concebido». De todas formas, aún en el campo de la autoevaluación, Pc1 señala que «al tener que redactar y no dar ítems puede costar más trabajo, pero está bien». Finalmente, en cuanto a las «otras actividades» y especialmente sobre la construcción de aparatos ópticos se destaca la importancia para el fomento de la curiosidad (Pc1).

Respecto a la valoración global del Cuaderno del Alumno/a «Apreciação global do manual do aluno», que corresponde al bloque de análisis D (niveles D1 y D2) –véase en anexos 1–, debido a que se trata de cuestiones de respuesta verbal, se observa que los comentarios de los expertos son más extensos y matizados.

En la síntesis descriptiva (D.1.) los expertos destacan la importancia del papel del manual. Por consiguiente, es considerado un Programa Didáctico «oportuno que, al partir de un material tan motivador –como es el cine–, seguro que dará juego para desarrollar competencias básicas que facilitarán el aprendizaje crítico y significativo de los alumnos» (Pu1). Según Pp1 está bien elaborado, es atractivo, de fácil consulta y es bastante útil como texto informativo. En este sentido «presenta las unidades didácticas adecuadas y con la secuencia lógica para el aprendizaje y comprensión del cine en su todo» (Pp2). Como objeciones, se señala que aunque sea un buen manual, podría ser mas claro en la justificación de conceptos (Pu2). Insistiendo en la cuestión de los íconos, un experto (Pc1) manifiesta que «pretende una presentación dinámica y atractiva (supongo que el papel y los actores estarán en algún manual) pero a veces los íconos pueden despistar». En suma, es un «manual de información, actividades de enriquecimiento, actividades que buscan la interdisciplinariedad», más allá de la presencia de la autoevaluación (Pc2).

Como síntesis crítica y valorativa (D.2.) se hace referencia nuevamente a los niveles de Educación Primaria (4º y 6º año), señalándose que «debe centrarse en un grupo ya que entre 4º y 6º hay diferencias considerables. El material parece más adecuado para los de 6º, y en este caso, resulta atractivo y de gran utilidad» (Pc1). A pesar de que algunos de los expertos insistieran mucho en este punto, se destaca la opinión del Pu1 que valora «el programa como una buena propuesta didáctica para enseñar a aprender a través del cine. Tanto en estructura formal como su contenido didáctico contribuirán al logro de los objetivos propuestos». Por otro lado, se alude a que puede ser mejorado respecto a la claridad del lenguaje, apuntándose la necesidad de hacer referencia a las fuentes de información utilizadas (Pu2). Se señala también la cantidad de trabajo existente, «altamente interesante» (Pc2). En cuanto a las apreciaciones de Pp1, «el tiempo para la concretización de las actividades, considerando que a estas edades puede ser reducido, así como la concretización de algunos temas. Sería necesaria la componente práctica». Aún respecto al tiempo necesario para poner en práctica el Programa, también el experto Pp2 señala, que «a pesar de ser un poco extenso para el horario curricular es posible explorar toda la programación en las escuelas que tengan horario extracurricular, principalmente para la componente práctica de realización y edición de películas. Todos los pasos y métodos tienen una secuencia lógica y adecuada al nivel de enseñanza». Respecto al horario extracurricular presente en el sistema educativo portugués se entiende por las áreas de enriquecimiento curricular que también son necesarias para la formación del alumnado.

Concluido el análisis del Cuaderno del Alumno/a, procedemos ahora a analizar las principales aportaciones y observaciones (niveles segundo y tercero de la Guía) que los expertos han realizado sobre la Guía Didáctica. Así, respecto a la introducción (F.1.), aunque insuficiente, las referencias bibliográficas compensan (Pc2), aunque haya quien lo considere demasiado extenso (Pp2). Respecto a los módulos y a la metodología de trabajo (F.5.), el Pp2 valora positivamente la metodología utilizada en la elaboración de la Guía, es decir, bien señalada y explícita.

La valoración global de la Guía Didáctica corresponde al bloque de análisis G (niveles G.1. y G.2.). En la síntesis descriptiva (G.1.) los expertos destacan positivamente que la Guía «incluye los apartados precisos para poner en contacto a los docentes con la temática, y también para informarles y darles orientaciones de cómo llevar a la práctica el Programa y evaluar sus efectos» (Pu1), «es concreta y eso facilita el uso. Bien estructurada y organizada en la presentación de las unidades siguiendo la lógica de los objetivos» (Pc1). Se destaca también que «el manual está bien estructurado, de fácil consulta y bien concebido a fin de apoyar el pro-

fesor» (Pp1), además muestra una fundamentación del cine en el currículo educativo «presentando las competencias, programa y métodos de aplicación bien introducidos y identificados con el manual del alumno, presentando también sugerencias alternativas de actividades a desarrollar con los alumnos. Finalmente, presenta un listado de libros para ampliar el tema» (Pp2). De manera más resumida se señalan «Presentación del programa. Programación. Recursos complementares» (Pc2). Sólo un experto apunta algunas objeciones, es decir, «comparativamente con el manual del alumno, es mas esquemático al nivel del diseño de la pedagogía por objetivos y principalmente muy teórico en el desarrollo didáctico-pedagógico, pero poco desarrollado en el campo cinematográfico y fílmico» (Pu2).

Desde el punto crítico y valorativo (G.2.) señalan los expertos que este material es «como un elemento clave para llevar a la práctica el Programa en las aulas. Su claridad, orden y presentación es la adecuada para cumplir su cometido» (Pu1). Además, «el esfuerzo de 'Programación' es positivo, igual que las indicaciones bibliográficas» (Pc2) y está en consonancia con las nuevas metodologías de enseñanza (Pp1). Como apunta Pp2, la Guía «introduce el tema del cine, técnicamente distante del conocimiento general, como algo accesible para aprender y enseñar». Con todo el contenido amoldado al nivel de las competencias, programación, sugerencias de actividades y propuestas de los materiales, el profesor sólo necesita dejarse orientar por esta guía y planificar las clases. En cuanto a los recursos materiales didácticos, éstos son un excelente complemento para profundizar los conocimientos. También el experto Pu2 alega que «es un bueno manual para la justificación pedagógica del programa», a pesar de que apunta como objeción que «no fue muy desarrollado en el campo de los contenidos, metodologías y didácticas específicas, o sea, que estén directamente relacionadas con el medio (cine) y con los canales (TV, vídeo, ordenador, etc...) que van a ser utilizados». En la Guía, la fundamentación sobre la aplicación del cine en las aulas recibe alguna crítica en el sentido de que «sólo se centra en el cine como contenido en sí, no como herramienta» (Pc1).

El análisis del bloque H, «O dvd didáctico», corresponde a los niveles H.1. («Conteúdos»), H.2. («Tratamento audiovisual») y H.3. («Abordagem didáctica»); sin embargo, sólo fue posible recoger una observación –segundo nivel de análisis– del nivel H.1. que destaca por su valoración positiva. Así, el experto Pc1 señala que en relación a los contenidos del dvd fue una «selección magnífica. Sería estupendo incluir más». Respecto a la valoración global del Cuaderno del Alumno/a («Apreciação global do dvd») que corresponde al bloque de análisis I (niveles I1 y I2) y, concretamente sobre la aplicación del dvd en el aula, se indica que es «un recurso complementario para facilitar el desarrollo del Programa» (Pu1), «es



un material útil y adecuado para aplicarlo al aula. Se echa en falta más imágenes por lo bien estructurado que está» (Pc1), además «es óptimo para consolidar algunos conocimientos y para demostrar otros» (Pp1). Como objeción, el experto Pu2 señala que «es posible y deseable, que sea corregido y mejorado». De todas formas, y de forma resumida, y pese a esta objeción, se considera que «es posible aplicarlo» (Pc2) y como el Pp2 refuerza, «tiene aplicación en el aula, pues no hay nada como el ejemplo de la teoría a través de la práctica».

En cuanto a su realización (I.2.), la valoración en general es bastante positiva, considerándose que «está bien realizado y adaptado a los destinatarios del Programa» (Pu1), tiene una «buena planificación. Quizás podría haber incluido variedad de imágenes para trabajar más aspectos» (Pc1). En definitiva, se resalta que «está bien realizado, la compilación tiene el principal que se pretende presentar. Las imágenes poseen buena calidad» (Pp2). En cuanto a alguna crítica menos positiva se señala al experto Pc2 que apunta que es «aceptable, pero incompleto. Debería partir de películas visionadas por los alumnos» y que su realización «tiene que ser más cuidada» (Pu2).

El último bloque de análisis corresponde a la valoración global del Programa Didáctico a través de los niveles J (líneas generales del Programa), K (su utilidad para la integración curricular en Educación Primaria), L (aspectos negativos detectados), M (aspectos positivos en la implementación del Programa) y N (observaciones personales finales) –dentro del nivel tres de análisis–, en los que se recogen las opiniones conclusivas de los expertos. Sus aportaciones se centran en aspectos que ya hemos comentado, aunque éstas se especifican de una manera más concreta en algunos casos.

En el nivel J, respecto a qué les ha parecido en líneas generales el Programa, todos los expertos han valorado muy positivamente el mismo: «es un Programa Didáctico muy útil y necesario para formar a personas críticas capaces de aprender a partir de la visualización de películas» (Pu1). En esta línea, también Pu2 señala «que de un modo general es positivo e interesante, pero sobretodo es muy necesario». Han referido también su atractivo y cómo permite al alumnado adquirir conocimientos, tornándolos despiertos y motivados para la temática (Pp1). Se insiste además en su valor para nuevas asignaturas; para el Pc1 parece «no sólo relevante sino necesario el incluirlo como una asignatura más prácticamente. El hecho de que haya un material avala la propuesta». También se apunta que «hay que alabar la presentación de un programa didáctico sobre el cine» (Pc2). En suma, como comenta Pp2 «está bien pensado. Tie-

ne el material necesario para el aprendizaje del cine desde la perspectiva de la crítica».

En cuanto a la viabilidad de su inserción curricular y su aplicación en las aulas de Educación Primaria (4º y 6º año) se valora positivamente su integración. En este sentido, Pu1 señala «que su utilidad es evidente, pues a través de él el alumno puede aprender conocimientos, procedimientos y valores apropiados a sus necesidades como ciudadano del mundo de la imagen». Como ya habíamos referido en los apartados anteriores no se verifica una unanimidad en integrar el Programa en los dos niveles de Primaria (4º y 6º año). Así, se indica por un lado que «está destinado a los cursos superiores en Primaria (6º año)» (Pc1), igual que el experto Pc2 que apunta que «tal vez fuera mejor adecuarlo sólo al Área de Proyecto, 6º año». Por otro lado, se indica que tiene utilidad «pero debería ser puesto en práctica durante dos años (3º y 4º años) en las actividades extracurriculares». A pesar de que las aportaciones se dividieren, el Pp2 señala que «tiene toda la utilidad, pues está bien adaptado para el nivel y capacidad de aprendizaje de los alumnos del 4º y 6º cursos».

Respecto a los aspectos negativos detectados destacan algunos que ya fueron apuntados anteriormente: «tal vez demasiado cerrado e incluiría más propuestas de acción en la Guía del Profesor» (Pu1), la irrelevancia en el manual del alumno del cuadro de contenidos y capacidades, además «el no centrarse en un sólo grupo de edad» (Pc1). Como críticas se señala también que «hay alguna confusión al nivel del manual del alumno. Por ejemplo, la diferencia entre ‘Vamos a aprender’ y ‘Vamos conhecer’» (Pc2). Respecto a su aplicación en el aula, la falta de tiempo (Pp1) es señalada como un aspecto negativo. Por último, el Pp2 hace referencia al tamaño del manual del alumnado y a la calidad del papel.

Los aspectos menos positivos que han apuntado algunos expertos sobre el Programa nos han proporcionado ideas para su mejora, pues sin duda son aportaciones significativas desde la reflexión de profesionales de la docencia, ciencias de información y cine. En una nueva edición trataremos de incorporar las sugerencias de éstos a fin de mejorar y enriquecer el Programa Didáctico.

Los aspectos positivos del Programa Didáctico y los que se consideran que traería consigo su implementación en el currículo educativo en opinión de los expertos, tanto formalmente como en su completo contenido, es desde el punto de vista didáctico bastante rico, favoreciendo el aprendizaje constructivo y significativo (Pu1). Se destacan además las aportaciones de Pc1 que señala que «fomenta el espíritu crítico y el contribuir a que el desarrollo moral y cívico de nuestros alumnos/as sea más comple-

to» y de Pc2 que apunta hacia el interés de trabajar/decodificar «las imágenes en movimiento» y que además puede ser una forma de alfabetización para la imagen. El Programa Didáctico podrá desarrollar un «mayor sentido de observación y crítica, más conocimientos al nivel cinematográfico. El despertar para nuevos conocimientos» (Pp1). En suma, puede traer «una apreciación mas cualitativa del cine por parte de los alumnos» y una adquisición de conocimientos que eventualmente podrán ayudar en el futuro e inclusive facilitar en el contacto con las Tecnologías de la Información y Comunicación (Pp2).

Concluimos el análisis cualitativo realizado por los expertos con sus aportaciones generales –N (observaciones personales finales)–, una vez evaluado cada uno de los aspectos que hemos detallado anteriormente. Así, según algunos expertos, se considera que «la propia experimentación le dirá lo que falta y sobra. Teóricamente todo parece correcto» (Pu1). Insistiendo en la cuestión de las edades Pc1 señala, «si estuviera enfocada a una sola franja sería más claro. Sin embargo, es un trabajo excelente y necesario». Se hace referencia también a que el Programa «está bien elaborado y concebido; accesible a las curiosidades de los alumnos y fuente de nuevos conocimientos. El factor tiempo debe ser tenido en consideración, pues son muchos conocimientos en poco tiempo» (Pp1). Aún respecto al trabajo de producción de cine –en este caso vídeo, pues los costos no permiten la producción de cine–, Pp2 señala que «con este material pedagógico y con medios técnicos y materiales es posible elaborar trabajos de producción de películas, documentales, teatros, o cualquier otro tipo de registro de imagen bien interesante y de interés pedagógico».

## REFERENCIAS

---

AGUADED, J.I. (1999): *Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo de Educación Secundaria*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. (Edición electrónica).

ARNAL, J. y ARNAL, N. (1987): *Estudio de los resultados cuantitativos de una evaluación*. Barcelona, PPU.

BORDAS, I. (1999): «La evaluación de programas para la innovación», en JIMÉNEZ, B. (Ed.): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid, Síntesis; 237-264.

BULLOCK, K. y SCOTT, B. (1992): «Evaluating and Innovation», en: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 17 (2); 11-126.

CABERO, J. (1991): «Líneas y tendencias de investigación en medios de enseñanza», en LÓPEZ YÁÑEZ, J. y BERMEJO, B. (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla, GID; 523-539.

CABERO, J. (1994a): «Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza», en SANCHO, J. (Coord.): *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona, Horsori.

CABERO, J. (1994b): «Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Barcelona, PPU; 117-138.

CHINIEN, C. y HLYNKA, D. (1993): «Formative evaluation of prototypical products: from expert to connoisseur», en *ETI*, 30, 1; 60-66.

COLÁS, P. y REBOLLO, M.A. (1993): *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla, Kronos.

ESCUADERO, J.M. (1983): «La investigación sobre medios de enseñanza. Revisión y perspectivas actuales», en *Enseñanza*, 1; 87-119.

ESTEBERANZ, A. (1994): «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje», en VILLAR, L.M. (Coord.): *Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas*. Barcelona, PPU; 245-298.

GARANTO, J. (1989): «Modelos de evaluación de programas educativos», en ABARCA, M.P.: *La evaluación de programas educativos*. Madrid, Escuela Española.

MARTÍNEZ, C. (1996): *Evaluación de programas educativos*. Madrid, UNED.

MARTÍNEZ, F. (2004): «Bases generales para el diseño, la producción y la evaluación de medios para la formación», en SALINAS, J., AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Coords.): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid, Alianza; 19-30.

MARTÍNEZ, J. (1992): «Cómo utilizar los materiales», en *Cuadernos de Pedagogía*, 203; 14-18.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): «¿Cómo analizar los materiales?», en: *Cuadernos de Pedagogía*, 203; 14-22.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y SALINAS, D. (1988): *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas*. Valencia, Mestral.

MEC (1987): *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

PARCERISA, A. (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó.

PÉREZ JUSTE, R. (1995): «Evaluación de programas educativos», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitas; 73-106.

PÉREZ JUSTE, R. (2006): *Evaluación de programas educativos*. Madrid, La Muralla.

RUIZ, J. (2000): *Teoría del currículum: diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid, Universitas.

SALINAS, J. (1992): *Diseño, producción y evaluación de vídeos didácticos*. Islas Baleares, Universidad.

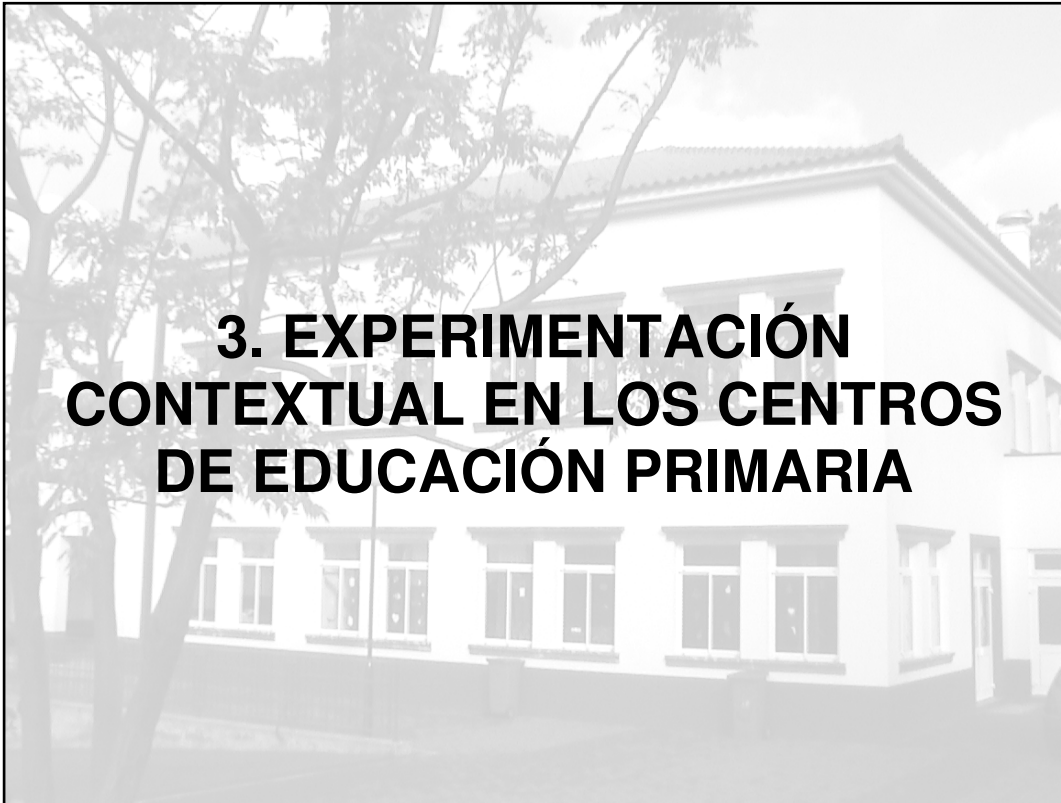
SANTOS GUERRA, M.A. (1991): «¿Cómo evaluar los materiales?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 194; 29-31.

SEVILLANO, M. (1995): «Evaluación de materiales y equipos», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. y SAÉNZ BARRIO, O. (Coord.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Marfil, Alcoy; 463-495.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, MEC-Paidós.

ZABALZA, A. (1977): «El proceso de evaluación», en VARIOS: *Didáctica II*. Madrid, UNED.

### **3. EXPERIMENTACIÓN CONTEXTUAL EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



Concluida la fundamentación teórica que sustenta nuestro Programa Didáctico: «O cinema está na escola», y una vez presentado el diseño evaluativo con el respectivo juicio de profesionales cualificados, procedemos ahora a experimentar el material didáctico en centros educativos reales, con el alumnado y el profesorado que cursa enseñanza oficial. El objetivo principal de esta experimentación contextual es verificar la funcionalidad y algunas posibilidades que el Programa ofrece en Educación Primaria como nuevo medio de enseñar y aprender de manera crítica y activa el lenguaje cinematográfico.

La experimentación en los centros educativos y la correspondiente evaluación del material didáctico serán fundamentales para complementar las aportaciones ya recogidas y presentadas, a partir del análisis y evaluación del diseño a través de la «Guía de Evaluación de Expertos».

Ante este panorama, seguiremos con el desarrollo de una metodología de evaluación didáctica de materiales curriculares desde el campo de la investigación evaluativa. Por consiguiente, en un primer momento presentaremos el diseño de la investigación con los objetivos concretos que nos planteamos en la experimentación y las correspondientes fases de la investigación. En un segundo momento señalaremos las técnicas de análisis de la información que hemos procesado, su justificación y los instrumentos seleccionados de recogida de datos. Posteriormente indicaremos la muestra de centros y profesores que hemos seleccionado, especificando las circunstancias y los justificantes que les ofrecen credibilidad, es decir, aportando características de los contextos y la vida profesional de los profesores.

Por último, concluiremos el estudio con las oportunas conclusiones generales, las implicaciones del estudio y sus limitaciones para una posterior generalización y consecuente enriquecimiento del marco teórico de esta temática.

### **3.1. Contextualización y justificación de la investigación**

El panorama actual de la enseñanza está en un momento de transformación y búsqueda de un nuevo sentido de conocimiento resultante de la evolución en el campo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Respecto a los niños, estos llegan a la escuela con muchas experiencias y vivencias del mundo de las máquinas, condicionados por las imágenes visionadas. Ante esta realidad, se hace necesario que el sistema educativo a través de los ejes transversales –cuyo objetivo se centran en la adquisición de nuevos saberes, actitudes y valores– desarrolle contenidos que permitan por ejemplo, el desarrollo de la «alfabetización cinematográfico» de los alumnos.

Por consiguiente, los procesos de cambio que afectan a la sociedad en general, nos hacen pensar que la innovación debe tener un lugar relevante en este proceso de transformación.

Hablar de cine y educación no parece ser una tarea sencilla, así como su enseñanza. Enseñar para una «alfabetización cinematográfica» implica comprender qué dice y cómo se dice. Considerarlo sólo como un elemento motivador de la clase sería insuficiente y limitado.

Respecto a la elaboración de nuestro Programa Didáctico: «O cine ma está na escola», sólo tendrá sentido cuando se aplique en centros educativos concretos, de manera que se puedan observar las potencialidades didácticas del material y el impacto en la dinámica de aula y en el desarrollo personal y social de los alumnos a los que se dirige.

A continuación, desarrollamos las líneas en que se fundamenta nuestra investigación. Como señala Gallego (2000: 113-114), gracias a la diversidad de investigaciones que existen, fue necesario diversas perspectivas o corrientes de manera a encuadrar la investigación de los medios. Según esta autora, podemos distinguir tres: medios de comunicación, medios en el aprendizaje y medios en el contexto didáctico-curricular. Nuestra investigación, según las perspectivas de investigación anali-



zadas por Berger, se enmarca dentro de los medios de comunicación, concretamente en la perspectiva «sociológica», ya que según esta autora, «pretende estudiar el análisis del impacto de los medios como elementos culturales y formadores de pautas y aprendizaje de las conductas de la sociedad en la que vivimos». Además, aún siguiendo a Gallego (1997: 107-108), que a su vez se basa en Cambre y Zugner, podemos señalar que nuestra investigación se inscribe en las líneas de investigación: evaluación formativa, dado que «está dirigida específicamente a ayudar a los responsables de la creación de nuevos programas»; y estudios de impacto, que «analizan la efectividad de programas o series tras un periodo de tiempo». Además, también se trata de una investigación evaluativa, dado que se encuadra dentro de la metodología orientada a la toma de decisiones y al cambio a través de un Programa Didáctico, y cuya intención se dirige a generar conocimiento a fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, Martínez Mediano (1996) señala que la investigación evaluativa es una modalidad de investigación que se apoya en las metodologías propias de las Ciencias Sociales y también de la Educación, por lo que la investigación evaluativa implica no sólo la evaluación formativa sino también la sumativa.

En cuanto al marco conceptual, nuestra investigación se enmarcaría en la «evaluación iluminativa» de Parlett y Hamilton (1977), que pretende ser un modelo alternativo a las formas tradicionales de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1989: 320). Pérez Juste (2006: 124) señala que este modelo suele desarrollarse en tres grandes etapas, es decir, una primera etapa denominada de «observación», cuyo principal objetivo es el conocimiento del conjunto de elementos y variables que inciden sobre el programa; la segunda etapa, la «investigación», que trata de seleccionar las cuestiones más importantes del programa en su contexto de referencia, y por último la etapa de «explicación», la cuál presenta los principios subyacentes a la organización del programa, tratándose de establecer las relaciones de causa a efecto. Siguiendo a Stufflebeam y Shinkfield (1989: 320) este paradigma «intenta plantear y clarificar una compleja serie de cuestiones, ayudando al innovador y a otras partes interesadas a identificar aquellos procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados». Según estos autores, uno de los objetivos de este modelo es «estudiar el programa innovador: cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones escolares a las que se aplica, sus ventajas y desventajas, y cómo se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas de los estudiantes», lo que se encuadra perfectamente con nuestra investigación.

Frente a la clasificación de Berger (1991), cuyo objeto principal son los medios de comunicación social y la educación audiovisual, destacan los trabajos de Escudero (1983), Area (1991) y Castaño (1994), que «coinciden en el intento de proporcionar una plataforma que pretende situar la investigación sobre medios en el contexto didáctico-curricular» (Gallego, 1997).

Cabero (2001) por su parte, señala que las perspectivas desde las que realizar la evaluación de medios pueden ser «la evaluación del medio en sí»; «la evaluación comparativa del medio»; «la evaluación económica» y la «evaluación didáctico-curricular». Por ello, nuestro estudio se centra en la evaluación didáctico-curricular, en tanto que permite conocer el comportamiento de un medio –en este caso de un Programa Didáctico– dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje, así como sus posibilidades de interrelación con el resto de elementos del currículo.

En la actualidad, las problemáticas, tendencias o centros de interés por los que podrá ser desarrollada la investigación en medios, siguiendo a Cabero (1994) son:

- Análisis de contextos donde los medios se insertan, y cómo pueden ser moduladores y modulados por los mismos.
- Análisis de estrategias concretas de utilización de medios por profesores y alumnos.
- Análisis de dimensiones organizativas para la inserción de medios en la escuela.
- Estudios sobre el diseño de medios para situaciones específicas de enseñanza.
- Estudios sobre cómo los profesores utilizan los medios en sus aulas y bases conceptuales en las que se apoyan para relacionarlos con los métodos de enseñanza, los objetivos, la evaluación.
- Criterios para el diseño de programas didácticos elaborados en las denominadas nuevas tecnologías, como por ejemplo los multimedia y los hipertextos.
- El problema de la transferencia de información vía medio.
- El tipo de interacción que el sujeto establece con los nuevos medios interactivos.
- El diseño de medios interactivos.
- La utilización de los medios en contextos no formales de educación y aprendizaje, y el diseño de medios para la enseñanza continuada e individualizada.

Nuestro enfoque investigativo combinará algunas de las líneas anteriores, pues se trata de la evaluación de la experimentación de un diseño de programa en contextos naturales y de interacción, para una situación específica de enseñanza: la «alfabetización cinematográfico» en el alumnado de Educación Primaria, en el «Área de Proyecto».

Para poder llevar a cabo nuestra investigación, el contexto como referimos anteriormente –y como veremos con detalle al analizar la muestra–, se centra en una etapa educativa: la Educación Primaria, a través de alumnos y profesores concretos. En este sentido, como indica Pérez Juste (2006: 198), el «contexto o marco de referencia» en que se desarrolla el programa es un elemento condicionante esencial para poder implantarlo, así como para facilitar su adecuado desarrollo. Según este autor, «entre los aspectos a tomar en consideración es preciso destacar la acogida que recibe el programa, su grado de coherencia con la naturaleza de dicho contexto y la disponibilidad a cooperar o, al menos, a un apoyo pasivo por parte de quienes lo integran».

| Planteamiento de la problemática abordada en el estudio                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Problema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Consumo excesivo e indiscriminado del cine.</li> </ul> <p><b>Sistema educativo tradicional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escaso o nulo análisis del lenguaje y los hábitos como espectadores.</li> </ul> <p><b>Actual Sistema educativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Posibilidades curriculares flexibles y abiertas.</li> </ul> <p><b>Necesidad del desarrollo de materiales curriculares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Programa Didáctico: «O cinema está na escola».</li> </ul> <p><b>Experimentación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Investigación evaluativa sobre el diseño del material.</li> </ul> |

La estrategia de investigación que diseñamos en este estudio arranca de algunos presupuestos considerados básicos:

- El niño es un procesador activo y consciente de la información mediada que recibe, de manera que es tan importante lo que el niño hace cognitivamente sobre y con el medio, como lo que el medio puede hacer sobre el sujeto (Cabero, 1995: 36).

- El eje central de este estudio no es tanto el medio cinematográfico en sí, sino sus públicos y procesos de recepción.

- La escuela ejerce una influencia significativa en el alumnado y por ello, no puede ignorar la planificación de actuaciones sistemáticas para el

conocimiento del lenguaje del cine, una de las muchas ocupaciones de tiempo libre de los niños.

En suma, nuestra intención en esta investigación es, pues, tratar de comprobar el impacto que un programa didáctico para el aprendizaje del visionado cinematográfico provoca en el desarrollo del aula y en los conocimientos y actitudes del alumnado y profesorado, o sea, en sus procesos de recepción (Orozco, 1995).

### **3.2. Objetivos de la investigación**

Concluida la contextualización y justificación, presentamos ahora la principal finalidad de esta investigación y los respectivos objetivos específicos que servirán como las guías del estudio y que siempre deben tenerse presentes. Es importante que la evaluación de la investigación se realice en base a los objetivos propuestos.

Así, el objetivo general de nuestra investigación es el de evaluar el impacto y los efectos a nivel personal, social y didáctico que tiene en los alumnos de Educación Primaria la experimentación, dentro de la asignatura de «Área de Proyecto», de un Programa Didáctico para aprender a ver el cine. En esta línea, se trata de ver en qué medida los conocimientos, hábitos y actitudes pueden verificarse modificados a partir de un tratamiento planificado de reflexión y análisis de los contenidos y lenguaje cinematográfico en el aula. En suma, con este diseño investigativo se pretende analizar cuáles son las posibilidades para implementar programas didácticos para la enseñanza del lenguaje cinematográfico en el proceso educativo formal entre alumnado de Educación Primaria (4º y 6º curso).

Ballester (2001: 141) señala que «para el logro del objetivo general nos apoyamos en la formulación de objetivos específicos, los cuales indican lo que se pretende realizar en cada una de las etapas de la investigación. (...) Son los objetivos específicos los que se pretenden alcanzar, ya que el objetivo general se logra como resultado».

Por ello, como objetivos específicos, esta investigación pretende:

1. Indagar las percepciones iniciales, conocimientos, hábitos de consumo de cine y actitudes ante el medio cinematográfico de varios

grupos de escolares de la Educación Primaria de la Região Autónoma da Madeira, en Portugal.

2. Experimentar en contextos reales el Programa Didáctico: «O cinema está na escola», diseñado en este estudio. Para ello lo llevaremos a cabo en seis centros de Educación Primaria, en el 4º y 6º año.

3. Evaluar las posibilidades didácticas del diseño del Programa, en su aplicación práctica como material de apoyo docente y discente para la clase de «Área de Proyecto», desde una concreción curricular.

4. Describir, interpretar y valorar el índice de mejora en el desarrollo de la «alfabetización cinematográfico» por parte del alumnado, a través de la experimentación del Programa Didáctico, con la finalidad de conocer la influencia de esta estrategia en su visionado cinematográfico. Hay que referir, respecto a este objetivo, que el índice de mejora en el desarrollo de la alfabetización audiovisual es un elemento de difícil cuantificación, además si la intervención es llevada a cabo en un corto período de tiempo.

5. Comparar las percepciones iniciales, conocimientos, hábitos de consumo cinematográfico y actitudes ante el cine de los alumnos de la investigación, con las obtenidas al final de la implementación del Programa.

6. Indagar las percepciones iniciales, conocimientos, hábitos de consumo cinematográfico y actitudes ante el cine de los profesores sujetos de la investigación.

A continuación, para la experimentación del Programa Didáctico, deberemos plantearnos algunos principios metodológicos para proceder con nuestra investigación.

### **3.3. El diseño investigativo**

Una vez planteados los objetivos de la investigación es el momento de seleccionar el procedimiento para la obtención de datos relevantes. Hay que definir claramente el diseño, o sea, la estrategia de la investigación, de forma que se seleccione una técnica. Según Colás y Buendía (1998: 109) «este plan será diferente con cada problema de investigación,

y, de hecho, gran parte de los errores que invalidan un estudio se deben a una mala elección del diseño».

### 3.3.1. Naturaleza de la investigación

Siguiendo Colás y Buendía (1998: 25), mundialmente la fuerte expansión de la educación ha generado la necesidad de estudiar problemas muy diversos de manera rigurosa y práctica. En consecuencia, ha contribuido a la exploración, crítica y reflexión de numerosas cuestiones metodológicas, así como el interés por un acercamiento de la investigación en el contexto educativo. En este sentido, Ballester (2001: 54) apunta que «el desarrollo de la investigación educativa es imprescindible para la política educativa y para la innovación en educación». Añade aún, que su función es muy importante, pues se llevan a cabo un conjunto de funciones que inducen al cambio y a la búsqueda de una mayor calidad y eficacia de toda la actividad educativa. Cardona (2002: 35) la define como «la aplicación del método científico a la resolución de los problemas educativos. Es un proceso sistemático de recogida, descripción e interpretación de información».

A pesar de toda la investigación educativa que existe que comparten la mayoría de las características y pasos del método científico, existen diversos tipos de investigación educativa.

Por consiguiente, nuestra investigación se sitúa dentro de los parámetros de la «investigación evaluativa», que como apunta Martínez Mediano (1996: 37) «ha sido, y es, considerada una forma de investigación aplicada, y esto es así porque la evaluación de programas es, fundamentalmente, una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante para un particular problema, programa o producto, un currículo o una actividad en el aula».

Según Cardona (2002: 36), la investigación evaluativa se caracteriza por los siguientes puntos:

- Su propósito es valorar la eficacia o efectividad de un programa para tomar decisiones.
- En la mayoría de los casos la investigación evaluativa se centra en un tipo especial de programa.
- La investigación evaluativa ha generado una vasta literatura sobre evaluación de programas que habitualmente combina diferentes metodologías de investigación y procedimientos diversos de evaluación.
- La investigación evaluativa usa los principios del método científico.

Según el propósito de la investigación encontramos diversos tipos de investigaciones. En esta línea, como señala Martínez Mediano (1996: 44) «el investigador debe tener claro, desde el principio, cuál es su propósito prioritario. Una vez clarificado el propósito y el alcance de la investigación, el investigador puede hacer un diseño específico, reunir los datos y analizar las decisiones para responder al propósito prioritario y atender a la audiencia interesada».

| Investigación        | Propósito                                                       |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Básica               | Contribuir a la fundamentación del conocimiento y de la teoría. |
| Aplicada             | Iluminar los asuntos que conciernen a la sociedad.              |
| Evaluación sumativa  | Determinar la eficacia de los programas.                        |
| Evaluación formativa | Mejorar un programa.                                            |
| Investigación-acción | Resolver un problema específico.                                |

*Patton (1990: 150)*

Ante este panorama y aunque nuestra investigación se sitúe en los parámetros de la investigación evaluativa, con la finalidad de aplicar en diversos centros escolares el diseño de un Programa Didáctico que hemos elaborado específicamente para este estudio, nuestro trabajo no utiliza una única metodología, o sea, no cumple todos los requisitos que los autores señalan para la investigación evaluativa. De esta forma, participa de manera conjunta en algunos rasgos distintivos de las otras. Así, en nuestra investigación está presente no sólo la evaluación formativa sino también la sumativa. En esta línea, Martínez Mediano (1996: 46) apunta que mientras la evaluación sumativa sirve «al propósito de emitir un juicio general sobre la eficacia de un programa, (...) con la intención de decir si la idea en sí es o no es eficaz, y su potencialidad para generalizarla a otras situaciones», la evaluación formativa «sirve al propósito de mejorar un programa, política, grupo o producto particular».

Nuestra investigación presenta también rasgos de la investigación-acción, pues los propios alumnos y profesores de los centros están implicados en el proceso de recogida de información y en su análisis. Además, estos resultados son utilizados internamente para resolver problemas específicos dentro de la experimentación del programa.

Es necesario ahora definir la posición metodológica que va a definir nuestro trabajo, o más bien cuál es la perspectiva paradigmática. Ya que existen distintas concepciones que generan procedimientos metodológi-

cos diversos para afrontar la resolución de problemas científicos en el campo educativo.

En la investigación educativa los autores distinguen como enfoques metodológicos básicos: el cuantitativo y el cualitativo (Colás y Buendía, 1998: 43). Según Bisquerra (2000: 56), el primero «se mueve dentro de una ciencia nomotética cuyo objetivo es llegar a formular leyes generales». En cuanto al segundo, «se mueve en una ciencia idiográfica, cuyo énfasis está en lo particular e individual». Sobrado (2002: 282-283) señala que el «paradigma empírico-analítico», o enfoque cuantitativo, «trata de llegar a generalizaciones libres del contexto, con la finalidad de formular leyes. El método deductivo y las técnicas cuantitativas son preeminentes en este paradigma». Respecto al enfoque cualitativo, siguiendo el mismo autor, «las investigaciones educativas suelen efectuarse en ambientes naturales, se plantean cuestiones subjetivas del comportamiento personal y grupal, con primacía por el empleo de entrevistas en profundidad y de la observación participante».

La separación de los dos paradigmas anteriores ha provocado debates y disputas intelectuales entre ciencias nomotéticas e idiográficas en el campo de la educación (Bernal y Velázquez, 1989: 39-42). Como indican estos autores, en el dominio de la educación «la idealidad y la realidad quedan coimplicadas y son mutuamente dependientes». Por ello, citando a Anguera (1985: 133) «un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno u otro paradigma, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro si así logra una adaptación flexible a su problemática». En suma, siguiendo a Bernal y Velázquez (1989: 42) «son muchas más las ventajas que los inconvenientes si se tiende a una perspectiva unificada, superadora de planteamientos antinómicos, del conocimiento cualitativo y cuantitativo».

Así, en nuestra investigación, considerando la naturaleza del problema a investigar, pensamos que el método más apropiado será el cualitativo. De esta forma utilizaremos, como veremos, muchos de los instrumentos que le son propios pero sin suprimir otras técnicas características de los métodos cuantitativos, como por ejemplo, los cuestionarios que estarán presentes en nuestro trabajo, con un tratamiento experimental a través de un paquete estadístico propio de los estudios experimentales. De todas formas, la opción metodológica que rige la naturaleza de nuestra investigación es el paradigma cualitativo.

En nuestra investigación se conjuga la recogida de información a través de cuestionarios con el estudio de la «realidad en su contexto na-



tural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas» (Rodríguez y otros, 1996: 32), utilizando y recogiendo para ello una gran variedad de materiales: entrevistas, observaciones de aula, fotografías, etc.

Miles y Huberman (1994: 5-8) indican como características básicas de la investigación naturalista:

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. En nuestro caso, la fase de experimentación ha durado seis meses.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.
- El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática.
- El investigador aísla temas y expresiones a través de las lecturas de materiales, observaciones de aula, que luego se revisan con los informantes.
- Se trata de explicar la forma en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- El investigador, entre las múltiples interpretaciones de los materiales, selecciona aquellas más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas.

Cardona (2002: 143) por su parte, señala que los estudios que se denominan cualitativos comparten las siguientes características:

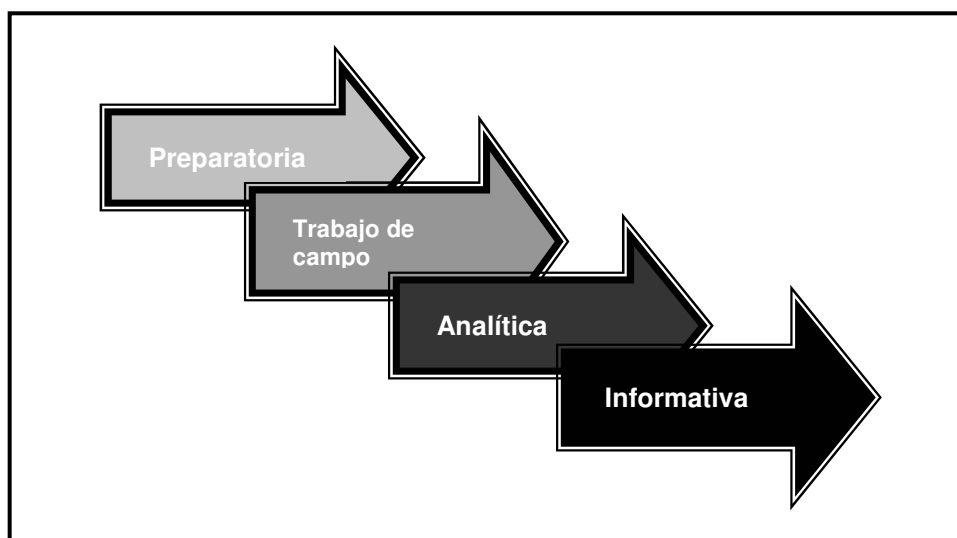
- **Entorno natural.** Los fenómenos se estudian tal como ocurren en el contexto natural.
- **Los datos se recogen directamente.** El investigador actúa habitualmente como un observador. Los investigadores cualitativos pasan mucho tiempo interactuando directamente con los participantes a quienes estudian.
- **Descripciones narrativas ricas.** Cada detalle registrado se piensa que contribuirá a una mejor comprensión de la conducta. Las descripciones toman la forma de palabras o gráficos, con ninguna o muy poca presencia de datos numéricos. Si bien que en nuestro estudio, no se descartan de todo, ya que nuestra investigación combina los enfoques cualitativos y cuantitativos.
- **Investigación orientada por el proceso.** Los investigadores quieren saber *cómo* y *por qué* ocurre la conducta.
- **Análisis de datos inductivos.** Los datos se recogen primero y se sintetizan inductivamente para producir generalizaciones.

- **Perspectiva de los participantes.** Los investigadores tratan de reconstruir la realidad tal como la ven los participantes. No aplican definiciones predeterminadas o ideas acerca de cómo los participantes piensan o reaccionan.
- **Diseño emergente.** Los investigadores cualitativos, al igual que los cuantitativos, siguen un plan o diseño para llevar a cabo la investigación.

En nuestro diseño de investigación hemos pretendido seguir estas orientaciones para determinar la posible influencia del Programa Didáctico: «O cinema está na escola» en la alfabetización audiovisual de alumnos de Educación Primaria, en algunos centros educativos de la Região Autónoma da Madeira.

### 3.3.2. Fases en el proceso de la investigación

El proceso de la investigación se concreta en varias fases o períodos esenciales que servirán de guía a nuestro trabajo. Rodríguez y otros (1996: 63-77), señalan cuatro grandes fases:



*Rodríguez y otros (1996: 63)*

#### ○ Fase previa

Antes de desarrollar las cuatro fases citadas anteriormente, tenemos que referir un período previo a la propia investigación, que corresponde al diseño del Programa Didáctico: «O cinema está na escola» y su correspondiente análisis a cargo de los expertos evaluadores. Aunque no hagamos referencia en los próximos epígrafes a su proceso de elaboración y al

correspondiente juicio de los expertos –ya lo hemos desarrollado en capítulos anteriores– hay que referir que este Programa Didáctico es lo que da sentido al trabajo posterior, ya que como hemos señalado, el objetivo básico de este estudio es ver las posibilidades didácticas que ofrece este material en contextos naturales de alumnos de Educación Primaria en la asignatura «Área de Proyecto».

### ○ **Fase preparatoria**

En la primera etapa de la investigación se procede a la fundamentación teórica, a partir de la reflexión y revisión bibliográfica, así como a la elaboración del diseño de investigación, estableciéndose el marco conceptual que regirá nuestro estudio. En los capítulos de la primera parte de nuestro trabajo hemos presentado una muestra que explica las principales cuestiones que se van a estudiar en los ámbitos de conocimiento que dan sentido a nuestra investigación: la alfabetización cinematográfica y las relaciones entre cine y educación en general.

En la misma fase procedimos a una revisión bibliográfica en cuanto al diseño y evaluación de los materiales didácticos así como diversas líneas para la realización de investigaciones en nuestro ámbito de conocimiento, para posteriormente concretar nuestro diseño de investigación, determinando la muestra, los métodos de indagación y las técnicas que se iban a emplear en el análisis del Programa Didáctico.

El objeto de nuestra investigación lo hemos definido ya en los objetivos que hemos presentado en un epígrafe anterior. En cuanto a los métodos, técnicas y sistemas de análisis pasaremos a exponerlos en los siguientes apartados.

### ○ **El trabajo de campo**

Concluido el diseño de la investigación se procedió a la toma de contacto con los centros en los cuales se iba a experimentar el Programa y de una forma más directa con el grupo de profesores que lo aplicaría. En un primer momento planificamos la experimentación del Programa Didáctico, para después iniciar su aplicación en el aula, siguiendo el proceso tanto a través de observaciones directas de la propia investigadora, como con entrevistas de contraste y diarios (reflexiones) de los propios profesores y alumnos participantes en el estudio. En epígrafes posteriores detalla-

remos toda esta fase, así como los procedimientos de recogida de información.

- **La fase analítica**

Una vez terminado el curso y abandonado el espacio de nuestra investigación –la aplicación del Programa Didáctico finaliza con el curso–, esta fase nos permitió concluir el capítulo de la toma de datos y el inicio definitivo del procesamiento de las informaciones recogidas para la obtención de resultados y la verificación de las conclusiones.

- **La fase informativa**

Como señalan Rodríguez y otros (1996: 76) la última fase «culmina con la presentación y difusión de los resultados», que en nuestro caso, dado exclusivamente el valor académico de este trabajo, la presentación y difusión del diseño y la investigación consecuente, se circunscribe a la presentación ante el tribunal de evaluación del mismo.

### **3.3.3. Procedimiento de la investigación**

A continuación, procedemos en concretar las fases de investigación señaladas anteriormente. Es importante apuntar que la orden de presentación no indica linealidad, ya que a veces se superponen en el tiempo y se entrecruzan, consonante su extensión y dificultad.

1. Revisión de la literatura acerca de las relaciones entre medios de comunicación y educación, así como las interacciones entre cine y educación. Para ello se consultó y analizó bibliografía especializada, artículos de revistas, documentos y fuentes digitales que recogemos en la sección de las referencias al final de cada uno de los capítulos de este trabajo.
2. Elaboración del diseño del Programa Didáctico: «O cinema está na escola», fase que ya hemos presentado en capítulos anteriores.
3. Evaluación del diseño del Programa Didáctico mediante la «Guía de Evaluación de Expertos» –ya hemos analizado en capítulos precedentes– elaborada con la finalidad de que una selección de seis profesionales de

la educación y ciencias de la información y cine, analizasen y valorasen el dicho material curricular de manera a comprobar si era o no posible su experimentación en contextos naturales.

4. Elaboración del diseño de investigación que, en consecuencia de su carácter cualitativo, se ha ido adaptando a las circunstancias contextuales. Así fue necesario definir unos objetivos, un contexto real, un método, una muestra, unos procedimientos para la recogida y procesamiento de la información que permitiesen el posterior análisis de los datos y la formulación de las conclusiones y de las limitaciones de todo el proceso de investigación.

5. Negociación para el acceso al campo con la Direcção de Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação da Madeira y con los respectivos profesores aplicadores, así como para la planificación de toda la intervención didáctica y su correspondiente investigación evaluativa.

6. Diseño y elaboración de un cuestionario sobre los conocimientos, hábitos, expectativas y valores sobre cine que se utilizará como diagnóstico inicial para conocer el punto de partida del alumnado de 4º y 6º curso de Educación Primaria, antes del uso del Programa Didáctico y será empleado con ligeros cambios como valoración final, a partir de la aplicación del respectivo Programa.

7. Desarrollo de la experimentación en los centros escolares seleccionados para la aplicación del Programa Didáctico, durante el segundo y tercer trimestre del curso 2004/05 (enero/junio de 2005). Para ello, la Direcção Regional de Educação, en concreto la Direcção dos Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação facilitará gratuitamente el material (libros del alumno y del profesor y material audiovisual: dvd didáctico y algunas películas) previamente, aunque no han conseguido tener todo el material preparado para todos los centros escolares antes del finales de enero, en formato libro para los profesores y cada profesor se responsabilizará de encuadernar en su centro el Cuaderno del Alumno/a. Durante el primer mes de aplicación, enero, hubieron algunos problemas, dado que algunos alumnos aún no contaban con el material necesario, lo que se fue solucionando progresivamente.

Durante estos seis meses de experimentación, se procedió a la recogida de información para el estudio etnográfico a través de observaciones de aula realizadas por la propia investigadora, a las que se añadirían los diarios de los alumnos y los profesores que aplicaban el Programa. Para ilustrar gráfica y audiovisualmente el contexto de aplicación del Programa, se realizaron algunas fotografías que se han incluido en las siguientes pá-

ginas y algunos registros en vídeo, con los cuales al final de la experimentación en los centros, la investigadora editó un pequeño vídeo.

Finalmente hay que referir, que durante el proceso de aplicación, la primera y última actividad realizada por los profesores aplicadores con sus alumnos fue pasar el cuestionario. A los profesores también se les pasó un cuestionario, en este caso por la investigadora.

8. Reflexión sobre la experimentación, llevada a cabo a través del análisis de las entrevistas individuales y colectivas de contraste y grupos de discusión con los profesores aplicadores del Programa y de las reflexiones realizados por alumnos y profesores. Todo este material de observaciones de aula, entrevistas individuales y colectivas a aplicadores y reflexiones, se encuentra recogido en los Anexos de este trabajo. En la sección de instrumentos de recogida de información analizamos con mayor profundidad el empleo de estos documentos en nuestra investigación.

9. Tratamiento estadístico de los datos del análisis de los cuestionarios empleando el paquete informático SPSS 11.0 para entorno Windows y procesamiento de los datos cualitativos de las entrevistas, observaciones y reflexiones con el paquete informático HyperResearch, estableciendo un sistema categorial, su correspondiente codificación y la elaboración de matrices representativas.

10. Conclusiones e implicaciones de la investigación, a partir del análisis y la valoración de los datos generados, con la finalidad de demostrar la consecución o no de los objetivos propuestos en el contexto concreto y la validez de la aplicación del Programa Didáctico con la gran finalidad de desarrollar la «alfabetización cinematográfico» de estos alumnos de Educación Primaria.

11. Redacción del informe final del estudio.

| EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN    |                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase previa                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del Programa Didáctico.</li> <li>• Evaluación de juicio de expertos.</li> </ul>                                         |
| Fase exploratoria              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de la literatura.</li> <li>• Planificación de la programación.</li> <li>• Negociación del acceso al campo.</li> </ul> |
| Fase propiamente investigadora | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción y aplicación del cuestionario inicial.</li> <li>• Aplicación del Programa Didáctico.</li> </ul>                   |

|                 |                                                                                                                                                                              |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recogida de información cualitativa: entrevistas, observaciones y diarios.</li> <li>• Aplicación del cuestionario final.</li> </ul> |
| Fase analítica  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis estadístico de cuestionarios: resultados.</li> <li>• Análisis cualitativo: codificaciones y matrices.</li> </ul>           |
| Fase conclusiva | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados y confrontación de datos.</li> <li>• Conclusiones e implicaciones del estudio.</li> </ul>                                |

### 3.4. La muestra

Concretado el problema de la investigación y presentadas las distintas fases del proceso investigador, procedemos ahora al momento que se vuelve necesario: seleccionar el «campo», es decir, el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos de la investigación (Rodríguez y otros, 1996: 103). De esta forma, el investigador delimita el ámbito de su estudio definiendo una población; sin embargo, en la práctica no se analizan todos los individuos de ésta, sino que se selecciona una muestra (Bisquerra, 2000: 81). Así, según este autor, se diferencia entre «población» y «muestra», considerando a la primera como «el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno» y la muestra como un «subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos».

Seleccionar una muestra es un paso muy importante en un estudio de investigación. La identificación de una muestra que no sea representativa anula por completo la generalización de los resultados y en esta situación se dice que está «sesgada» (Cardona, 2002: 117). Además, el hecho de no estudiar toda la población sino solamente una muestra, entraña ciertos errores como el «error muestral», dependiente de la fracción muestral y de la homogeneidad de la población diana (García Hoz y Pérez Juste, 1989: 326). En esta línea, el procedimiento para seleccionar la muestra de individuos sobre los que se van a recoger los datos debe ser tal que asegure su representatividad. Por ello tenemos que considerar que existen dos procedimientos básicos de muestreo: el «probabilístico» y el «no probabilístico» (Bisquerra, 2000: 82-83). En el primer los sujetos se seleccionan al azar y es lo que asegura mejora la representatividad de la muestra y el no probabilístico, que se emplea cuando no es posible o resulta innecesario obtener una muestra probabilística.

En nuestra investigación, ya que la población son los alumnos de Educación Primaria (4º y 6º curso) de la Região Autónoma da Madeira, utilizamos el procedimiento «no probabilístico». En este sentido, dentro de la modalidad de las muestras no probabilísticas hemos optado por un muestreo accidental combinado con el voluntario y el de cotas (Cardona, 2002: 128-130).

Por consiguiente, para determinar los profesores que aplicarían el Programa Didáctico decidimos acudir a la Direcção Regional de Educação da Madeira, en concreto a la Direcção de Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação, la cual está acostumbrada a trabajar con diversos centros educativos en proyectos relacionados con las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, por lo que no sería complicado reunir a un grupo de individuos que tuviera conveniencia en aplicar este Programa. Además de utilizar el muestreo accidental, en el que los sujetos son seleccionados por su disponibilidad, comodidad o conveniencia, hemos procedido también a la selección de la muestra a través de la elección de «cuotas» representativas de la población. En esta línea optamos por seleccionar institutos públicos, centros urbanos y rurales y aulas de 4º y 6º curso de Primaria.

Respecto al tamaño de la muestra, debemos indicar que hemos optado por un número de sujetos razonado para poder verificar nuestros objetivos, pues como apunta Cardona (2002: 118) algunos autores consideran un tamaño de 30 individuos adecuado para la investigación causal-comparativa y experimental. En nuestro proceso hemos trabajado con 147 alumnos/as y 13 profesores/as.

### **3.4.1. El acceso al campo**

En una investigación cualitativa el escenario ideal es aquel en el cual el investigador obtiene fácil acceso, constituye una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente sobre el ámbito investigativo (Taylor y Bogdan, 1990: 36).

El acceso al campo es uno de los momentos fundamentales de toda investigación. Martínez Mediano (1996: 72) señala que «la investigación cualitativa destaca este hecho para conseguir una comprensión de las realidades y detalles de la vida diaria, por ejemplo, de un programa». En este sentido, aunque hubiéramos elaborado un Programa Didáctico a partir de la propia experiencia profesional y de una amplia revisión de la documentación al respecto, faltaba el contraste en contextos naturales del



proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello fue necesario que en nuestro estudio la investigadora se integrara en la situación estudiada, es decir, permaneciese de manera prolongada en el contexto o escenario que sirve de marco a las acciones educativas; que conviviese con los protagonistas del proceso educativo; definiese y adquiriese su propio status desde el marco de las relaciones sociales, definidas dentro de las instituciones que integran a los participantes en el proceso educativo y que se pudiese en el lugar de las personas cuyas ideas, métodos y herramientas de trabajo o producciones trata de comprender (Rodríguez y otros, 1996: 103-104).

En nuestro estudio la negociación para el acceso al campo fue un período largo y extremadamente planificado. En un primer momento, a finales del curso 2003/04 y ante la necesidad de hacer una propuesta de experimentación de un Programa Didáctico en algunas instituciones educativas de la Região Autónoma da Madeira —una isla que forma parte del continente portugués—, hemos optado de una forma oficial, por enviar una carta al órgano máximo de la Direcção Regional da Educação da Madeira, la cual lo aprobó y posteriormente conectó con la Direcção de Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação. Por consiguiente, después de que la investigadora contactara con el director del departamento de Tecnologías de la Información y Comunicación, por la vía informal, se procedió a la selección de las instituciones que participarían en la experimentación del Programa.

En un segundo momento, a comienzos del curso 2004/05, se procedieron a tener las primeras reuniones con los profesores que componían la muestra docente de la investigación, a fin de clarificar lo que se pretendía llevar a cabo. En este sentido, se pretendió explicar cuáles eran los objetivos de la aplicación y de la investigación, de manera que se eliminaran los posibles temores que toda la investigación conlleva en los centros.

#### **3.4.1.1. Proyecto «Centros Audiovisuais e Multimédia Escolares»**

Esta investigación fue apoyada por la Direcção Regional de Educação de la Região Autónoma da Madeira, a través de su Centro Multimedia y en el ámbito del proyecto «Centros Audiovisuais e Multimédia Escolares». En este sentido, la investigadora ha tenido la colaboración financiera para la realización de copias de los Cuadernos del Alumno y de la Guía Didáctica, así como para la constitución de la muestra, para lo cual fue necesario remitir una solicitud oficial a la dirección de los centros para aplicar el Programa y además, en la planificación de las reuniones —ya que comprendía seis instituciones— que serían las necesarias por el

exceso de trabajo que la experimentación generaba, especialmente para las entrevistas colectivas de contraste.

En la experimentación del Programa Didáctico una de las propuestas de actividades era la realización de un pequeño vídeo. Para ello, todo el material que fuera necesario para el desarrollo de esta actividad y para otro tipo de actividades que implicase algún material audiovisual, lo puso a nuestra disposición también el Centro Multimedia.

### **3.4.2. La selección de los casos**

Nuestra investigación implica desde su propio diseño, determinar el conjunto de participantes y sus roles correspondientes, identificando, como señalan Villar y Cabero (1996: 192-193), los posibles sujetos de la investigación y definiendo progresivamente el papel que éstos han de desempeñar en el proceso de toma de decisiones, en el ritmo de la investigación, en la recogida e interpretación de los datos, configurando de esta forma, no sólo al investigador sino también a los propios participantes. Siguiendo a Rodríguez y otros (1996: 119), «la investigación en Ciencias Sociales se establece en un marco de interacciones personales entre una unidad social (una clase, una escuela, una comunidad, etc.) y uno o varios investigadores. Fruto de esas interacciones se van definiendo y negociando progresivamente las funciones que unos y otros desempeñan a lo largo de la investigación. Y con ellas, se asumen también diferentes roles: investigador, participante, portero, colaborador, tratante de extraños, confidente, etc.». Por ello, en esta investigación se han establecido diversas interacciones personales, desarrollándose diferentes roles que se van definiendo a lo largo de un proceso.

#### **3.4.2.1. Los sujetos de la investigación**

En nuestra investigación los «informantes», «participantes» o «sujetos de la investigación» son elementos imprescindibles de la misma, ya que su función es aportar la mayor parte de la información primaria sobre el objeto de la investigación. Subrayando Rodríguez y otros (1996: 127) son «las personas a quienes con más frecuencia se observa, pregunta, solicita información por escrito o se le pide documentos. Con ellas se obtiene el grueso de la información que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones». Así, de este grupo se destacan por un lado: a los informantes-clave que serían los profesos-

res, es decir, las personas «que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de la comunidad, con suficiente experiencia y conocimientos, con capacidad para comunicarlos y, muy importante, con voluntad de cooperación» (Ballester, 2001: 228); y por otro, los alumnos, que son participantes fundamentales en este estudio y hacia quienes va enfocado todo el proceso de investigación, ya que esencialmente, la gran finalidad es comprobar el nivel de incidencia didáctica que tiene el Programa Didáctico en sus hábitos, conocimientos y percepciones, en lo que respecta al cine.

### a) Los informantes-clave: los profesores/as

Los informantes-clave de nuestra investigación, o sea los profesores, en cuanto conocedores y expertos de cuestiones clave de su institución, se convirtieron en un referente fundamental para la investigadora, para poder tomar decisiones relativas al desarrollo de todo el proceso investigativo. Así, éstos desempeñaron sus funciones no solamente en la aplicación didáctica del Programa Didáctico, sino también de ellos ha dependido el desarrollo de los ritmos de aprendizaje y la recogida de la información, fundamental para la investigación evaluativa. También ellos fueron los autores de los diarios de los profesores, y de manera indirecta, los responsables de los diarios de los alumnos. Además, ellos nos han facilitado los datos que provienen de las entrevistas individuales y grupales. Finalmente, sus estilos docentes han condicionado la dinámica del aula, y en consecuencia, las respectivas observaciones.

| Código de profesores y centros |                                                               |              |                             |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------|-----------------------------|
| Clave Prof.                    | Nombre                                                        | Clave Centro | Centro                      |
| <b>4º curso</b>                |                                                               |              |                             |
| OMJ                            | Olga Maria Vieira Jorge                                       | CT           | EB1/PE Dr. Clemente Tavares |
| MCA                            | Maria Célia Serrão Andrade                                    | LA           | EB1/PE Lombo do Atouguia    |
| FBC                            | Maria de Fátima Belo Conceição                                | MA           | EB1/PE Maroços              |
| TMF<br>TDC                     | Maria Teresa Mendonça Freire<br>Teresa Dalila Menezes Calaça* | AS           | EB1 Stº António da Serra    |
| <b>6º curso</b>                |                                                               |              |                             |
| LCG<br>SBT                     | Liliana Cláudia Pádua Gomes<br>Sandra Maria Brandão Teixeira  | B1           | EB2,3 Bartolomeu Perestrelo |
| JGR                            | Maria João Gomes Rodrigues                                    | B0           | EB2,3 Bartolomeu Perestrelo |

|            |                                                              |    |                                          |
|------------|--------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------|
| FRM        | Fernando Rodrigues Machado                                   |    |                                          |
| TVL<br>LCF | Teresa Vasconcelos Leitão<br>Lígia Conceição Florença        | SB | Escola Básica Integrada de Santo António |
| CMF<br>RIE | Maria do Céu Mendes Figueirôa<br>Rute Isabel Inocentes Eiras | SA | Escola Básica Integrada de Santo António |

*Nota respecto a la confidencialidad: Una vez citados los nombres y siguiendo las directrices generales de toda investigación de este tipo, en las sucesivas citaciones emplearemos los códigos de denominación –acrónimos– que en esta tabla les hemos asignado.*

*Nota en cuanto al grupo de dos profesores: En el sistema educativo portugués en el 6º curso, los profesores en la asignatura de «Área de Proyecto» trabajan en grupos de dos, denominado «par pedagógico», aunque trabajen con la misma clase. Hemos presentado un solo caso en el 4º curso, en el que la profesora responsable por la clase es apoyada por otra profesora denominada Profesora de Apoyo\*.*

| Datos de los profesores informantes |                                                                   |    |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Sexo</b>                         | Hombre                                                            | 1  |
|                                     | Mujer                                                             | 12 |
| <b>Edad</b>                         | Menos de 30                                                       | 3  |
|                                     | Entre 30/35                                                       | 6  |
|                                     | Más de 35                                                         | 4  |
| <b>Titulación</b>                   | Superior                                                          | 11 |
|                                     | Medio                                                             | 2  |
| <b>Formación</b>                    | «Prof. Ensino Básico»                                             | 3  |
|                                     | «Prof. Magistério Primário»                                       | 2  |
|                                     | «Prof. Ensino Básico, variante Educação Musical»                  | 1  |
|                                     | «Prof. Ensino Básico, variante Educação Visual e Tecnológica»     | 4  |
|                                     | «Prof. Ensino Básico, variante Português e Inglês»                | 1  |
|                                     | «Prof. Ensino Básico, variante Matemática e Ciências da Natureza» | 2  |
| <b>Localidad</b>                    | Ciudad                                                            | 8  |
|                                     | Pueblo                                                            | 5  |
| <b>Entorno (centros)</b>            | Centro                                                            | 8  |
|                                     | Extrarradio                                                       | 5  |
| <b>Titularidad del centro</b>       | Público                                                           | 13 |
| <b>Curso</b>                        | 4º                                                                | 5  |
|                                     | 6º                                                                | 8  |
| <b>Asignatura</b>                   | «Área de Proyecto»                                                | 13 |

*Nota respecto a la formación: Los profesores de la especialidad de «Ensino Básico», en cuanto licenciados, sólo pueden trabajar con clases de 1º a 4º año de Educación Prima-*

ria en el sistema educativo portugués. Los profesores con formación de «Magisterio Primário» en Portugal, equivale al maestro de Educación Primaria en España.

### ○ Biogramas de la vida profesional

En cuanto a los perfiles de los profesores aplicadores del Programa, destacamos algunos datos de su vida profesional, a través de biogramas.

Según Moral y Fernández (1995: 28-29), éstos se entienden por la ordenación temporal de «los acontecimientos relevantes que estructuran la vida profesional de un docente y que se encuentran en el origen de las decisiones adoptadas y de los cambios observados en su trayectoria».

| Vida profesional de los profesores informantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Profesor OMJ: EB1/PE Dr. Clemente Tavares</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nació en el año 1973 y estudió «Ensino Básico» (1ºciclo) en la UMA, Universidad de Madeira.</li> <li>• Posee 9 años de trabajo completo. Ha trabajado en varios centros públicos, aunque durante 1 año trabajó en un centro privado, siempre en la isla de Madeira.</li> <li>• Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentran:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- «As drogas e a toxicodependência», «Expressão Musical e Dramática», «Sida», «Dificuldades de Aprendizagem: Necessidades Educativas Especiais».</li> </ul> </li> <li>• En la actualidad imparte clases en la EB1/PE Dr. Clemente Tavares en Gaula (Santa Cruz), no habiendo ocupado nunca puestos de gestión y dirección.</li> <li>• Tiene preferencia en hacer formación en áreas como:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Expressão musical e dramática»; «Ensino especial»; «Dificuldades de aprendizagem»; «Literatura infantil».</li> </ul> </li> <li>• Imparte clases en el 1º ciclo (en el sistema educativo portugués del 1º al 4º año).</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Profesor MCA: EB1/PE Lombo do Atougua</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nació en el año 1974 y estudió «Ensino Básico» (1ºciclo) en la UMA, Universidad de Madeira.</li> <li>• Posee 10 años de trabajo completo. Ha trabajado en centros públicos, siempre en la isla de Madeira.</li> <li>• Entre las actividades formativas desarrolladas, se encuentran:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Curso de iniciação à informática».</li> </ul> </li> <li>• En la actualidad imparte clases en la EB1/PE Lombo do Atougua (Calheta), habiendo ocupado el cargo de «subdirectora» durante 2 años.</li> <li>• Tiene preferencia en hacer formación en áreas como:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Informática e Novas Tecnologias».</li> </ul> </li> <li>• Imparte clases en el 1º ciclo.</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Profesor FBC: EB1/PE Maroços</b>                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nació en el año 1961 y estudió «Ensino Básico» (1ºciclo) en la «Escola do Magistério Primário», en Madeira.</li> </ul> |

- Posee 19 años de trabajo completo. Ha trabajado en centros públicos, siempre en la isla de Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentran:
  - «O livro infanto-juvenil e o desenvolvimento do gosto de ler», «Educação para a sexualidade e prevenção do VIH», «Matemática: um gosto a descobrir».
- En la actualidad imparte clases en la EB1/PE de Maroços (Machico), no habiendo ocupado nunca puestos de gestión y dirección.
- Tiene preferencia en hacer formación en áreas sobre cómo motivar a los alumnos en el proceso escolar e informática.
- Imparte clases en el 1º ciclo de Educación Primaria.

#### **Profesor TMF: EB1 Stº António da Serra**

- Nació en el año 1952 y estudió «Ensino Básico» (1ºciclo) en la «Escola do Magistério Primário», en Madeira.
- Posee 30 años de trabajo completo. Ha trabajado en centros públicos, siempre en la isla de Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentran:
  - «Avaliação pedagógica», «Animação pedagógica», «Jornadas pedagógicas», «Projecto educativo de escola», «Ciclo de informática em Windows», «Metodologia de Projecto»...
- En la actualidad imparte clases en la EB1 Stº António da Serra (Machico), habiendo ocupado los cargos de «directora de escola» y «delegada sindical».
- Imparte clases en el 1º ciclo.

#### **Profesor TDC: EB1 Stº António da Serra**

- Nació en el año 1973 y estudió «Ensino Básico» (1ºciclo) en la Universidad de Aveiro.
- Posee 4 años de trabajo completo. Desde el principio ejerce funciones en la EB1 de Santo António da Serra (ETI), en la isla de Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentran:
  - «Formação em Frontpage» y algunas jornadas relacionadas con las Nuevas Tecnologías.
- En la actualidad imparte clases en la EB1 Stº António da Serra (Machico), no habiendo ocupado nunca puestos de gestión y dirección.
- Tiene preferencia en hacer formación en el área de las TIC, área cada vez más utilizada y necesaria en la práctica docente.
- Imparte clases en el 1º ciclo, como profesora de apoyo y sustitución.

#### **Profesor LCG: EB2,3 Bartolomeu Perestrelo**

- Nació en el año 1978 y estudió «Prof. Ensino Básico, variante Educação Musical» en el «Instituto Politécnico da Guarda (Escola Superior de Educação)».
- Posee 3 años de trabajo completo. Desde su primer año ejerce en la EB2,3 Bartolomeu Perestrelo, en la isla de Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentra:
  - «5º grau do curso geral do conservatório de música da Guarda».
- En la actualidad imparte clases en la EB2,3 Bartolomeu Perestrelo, teniendo a su cargo la dirección de los cursos de 5º y 6º años.
- Tiene preferencia en hacer formación en áreas de teatro, danza y técnica vocal.

- Entre las materias en las que imparte clases se encuentran: «Educação Musical», «Área de Projecto», «Formação Cívica» y «Educação Artística».

**Profesor SBT: EB2,3 Bartolomeu Perestrelo**

- Nació en el año 1976 y estudió «Prof. Ensino Básico, variante Educação Visual e Tecnológica» en el «Instituto Politécnico de Leiria (Escola Superior de Educação)».
- Posee 4 años de trabajo completo. Ha trabajado en centros públicos, siempre en la isla de Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentran:
  - «Excel», «Corel-Draw», «Educação para a sexualidade e prevenção do VIH».
- En la actualidad imparte clases en la EB2,3 Bartolomeu Perestrelo, no habiendo ocupado nunca puestos de gestión y dirección.
- Tiene preferencia en hacer formación en áreas de multimedia, expresión plástica, técnica vocal.
- Entre las materias en las que imparte clases se encuentran las siguientes: «Educação Visual e Tecnológica» y «Área de Projecto».

**Profesor JGR: EB2,3 Bartolomeu Perestrelo**

- Nació en el año 1979 y estudió «Prof. Ensino Básico, variante Educação Visual e Tecnológica» en el «Instituto Superior de Ciências Educativas de Mangualde».
- Posee 2 años de trabajo completo en un centro privado: «Escola Salesiana de Artes e Ofícios» en el Funchal, en Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas, se encuentran las relacionadas con las TIC.
- En la actualidad imparte clases en la EB2,3 Bartolomeu Perestrelo, siendo delegada de «Educação Visual e Tecnológica».
- Tiene preferencia en hacer formación en áreas de fotografía y artes gráficas.
- Entre las materias en las que imparte clases se encuentran las siguientes: «Educação Visual e Tecnológica» y «Área de Projecto».

**Profesor FRM: EB2,3 Bartolomeu Perestrelo**

- Nació en el año 1971 y estudió «Prof. Ensino Básico, variante Educação Visual e Tecnológica» en la «Escola Superior de Educação» de Viana do Castelo.
- Posee 5 años de trabajo completo. Ha trabajado en centros públicos, inicialmente en el continente (Braga, Arcos de Valdevez) y después en las islas Açores y Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas, se encuentran:
  - «curso de pintura», «curso de figurinista».
- En la actualidad imparte clases en la EB2,3 Bartolomeu Perestrelo, no habiendo ocupado nunca puestos de gestión y dirección.
- Tiene preferencia en hacer formación en áreas de fotografía y pintura.
- Entre las materias en las que imparte clases se encuentran las siguientes: «Educação Visual e Tecnológica» y «Área de Projecto».

**Profesor TVL: Escola Básica Integrada de Santo António**

- Nació en el año 1972 y estudió «Prof. Ensino Básico, variante Português e Inglês» en la Universidad de Madeira.

- Posee 11 años de trabajo completo. Ha trabajado en centros públicos, siempre en la isla de Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentran:
  - «Powerpoint»; «Comunicação e aprendizagem»; «Estudo Acompanhado» e «Projecto curricular de turma e de escola».
- En la actualidad imparte clases en la Escola Básica Integrada de Santo António, habiendo ocupado los cargos de «directora de turma», «delegada de disciplina», «coordenadora Estudo Acompanhado», «coordenadora do Clube Europeu».
- Tiene preferencia en hacer formación en informática.
- Entre las materias en las que imparte clases se encuentran las siguientes: «Inglês» y «Área de Projecto».

#### **Profesor LCF: Escola Básica Integrada de Santo António**

- Nació en el año 1954 y estudió «Prof. Ensino Básico, variante Educação Visual e Tecnológica» en la Universidad de Aveiro.
- Posee 30 años de trabajo completo. Ha trabajado en centros públicos, siempre en la isla de Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentran:
  - «Introdução à informática», «Powerpoint».
- En la actualidad imparte clases en la Escola Básica Integrada de Santo António, habiendo ocupado los cargos de «delegada e subdelegada de grupo», «coordenadora de direcção de turma», «directora de turma» y «animadora cultural».
- Tiene preferencia en hacer formación en informática.
- Entre las materias en las que imparte clases se encuentran las siguientes: «Educação Visual e Tecnológica» y «Área de Projecto».

#### **Profesor CMF: Escola Básica Integrada de Santo António**

- Nació en el año 1964 y estudió «Prof. Ensino Básico, variante Matemática e Ciências da Natureza» en la «Escola Superior de Educação» en Lisboa.
- Posee 17 años de trabajo completo. Ha trabajado en centros públicos, siempre en la isla de Madeira.
- Entre las actividades formativas desarrolladas se encuentran:
  - «A Matemática e a realidade», «Avaliação de aprendizagens».
- En la actualidad imparte clases en la Escola Básica Integrada de Santo António, teniendo ocupado los cargos de «directora de turma», «delegada de grupo», «vogal do conselho directivo».
- Tiene preferencia en hacer formación en informática y necesidades educativas especiales
- Entre las materias en las que imparte clases se encuentran las siguientes: «Matemática», «Ciências da Natureza» y «Área de Projecto».

#### **Profesor RIE: Escola Básica Integrada de Santo António**

- Nació en el año 1979 y estudió «Prof. Ensino Básico, variante Matemática e Ciências da Natureza» en la «Escola Superior de Educação Jean Piaget».
- Posee 350 días de trabajo. Comenzó sus funciones en dos ATL en Póvoa de Varzim, una institución privada.
- Entre las actividades formativas desarrolladas, se encuentran:



- «Informática».

- En la actualidad imparte clases en la Escola Básica Integrada de Santo António, no habiendo ocupado nunca puestos de gestión y dirección.
- Tiene preferencia en hacer formación en informática y necesidades educativas especiales.
- Entre las materias en las que imparte clases se encuentran las siguientes: «Matemática», «Ciências da Natureza», «Estudo Acompanhado» y «Área de Projecto».

## b) Los participantes de la investigación:

En el ámbito de los sujetos de la investigación, junto a los informantes-clave, existen unos participantes fundamentales: los alumnos y alumnas de los seis centros de Educación Primaria (cuatro centros donde se imparten clases de 1º a 4º curso y dos centros donde se imparten del 5º al 9º curso) que participaron en este estudio. El requisito esencial para considerar a los alumnos como sujetos de la investigación fue la participación en la cumplimentación del cuestionario inicial o final. Así, en relación a los alumnos que iniciaron el estudio y que no realizaron el cuestionario inicial ni final, se excluyeron de los datos de la investigación, al no poder utilizarse este instrumento.

| EB1/PE Dr. Clemente Tavares. Profesor: OMJ |              |               |                  |                |                       |         |
|--------------------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|---------|
| Año                                        | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |         |
|                                            | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres |
| 4º                                         | 16           | 16            | 15               | 14             | 8                     | 8       |

| EB1/PE Lombo do Atougua. Profesor: MCA |              |               |                  |                |                       |         |
|----------------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|---------|
| Año                                    | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |         |
|                                        | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres |
| 4º                                     | 23           | 23            | 23               | 21             | 13                    | 10      |

| EB1/PE Maroços. Profesor: FBC |              |               |                  |                |                       |         |
|-------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|---------|
| Año                           | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |         |
|                               | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres |
| 4º                            | 15           | 15            | 14               | 15             | 8                     | 7       |

| EB1 Stº António da Serra. Profesores: TMF, TDC |              |               |                  |                |                       |         |
|------------------------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|---------|
| Año                                            | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |         |
|                                                | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres |

|    |    |    |    |    |   |   |
|----|----|----|----|----|---|---|
| 4º | 11 | 11 | 11 | 10 | 3 | 8 |
|----|----|----|----|----|---|---|

| EB2,3 Bartolomeu Perestrelo. Profesores: LCG, SBT |              |               |                  |                |                       |         |
|---------------------------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|---------|
| Año                                               | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |         |
|                                                   | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres |
| 6º                                                | 24           | 22            | 20               | 20             | 12                    | 10      |

| EB2,3 Bartolomeu Perestrelo. Profesores: JGR, FRM |              |               |                  |                |                       |         |
|---------------------------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|---------|
| Año                                               | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |         |
|                                                   | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres |
| 6º                                                | 23           | 22            | 21               | 18             | 11                    | 11      |

| Escola Básica Integrada de Santo António. Profesores: TVL, LCF |              |               |                  |                |                       |         |
|----------------------------------------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|---------|
| Año                                                            | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |         |
|                                                                | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres |
| 6º                                                             | 22           | 20            | 20               | 18             | 11                    | 9       |

| Escola Básica Integrada de Santo António. Profesores: CMF, RIE |              |               |                  |                |                       |         |
|----------------------------------------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|---------|
| Año                                                            | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |         |
|                                                                | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres |
| 6º                                                             | 20           | 19            | 18               | 16             | 11                    | 8       |

| Cuadro total de participantes |              |               |                  |                |                       |           |
|-------------------------------|--------------|---------------|------------------|----------------|-----------------------|-----------|
| Año                           | Nº alumnos   |               |                  |                | Sexo de participantes |           |
|                               | Matriculados | Investigación | Encuesta inicial | Encuesta final | Hombres               | Mujeres   |
| 4º                            | 65           | 65            | 63               | 60             | 32                    | 33        |
| 6º                            | 89           | 83            | 79               | 72             | 45                    | 38        |
| <b>Total</b>                  | <b>154</b>   | <b>148</b>    | <b>142</b>       | <b>132</b>     | <b>77</b>             | <b>71</b> |

### 3.4.2.2. Los agentes externos

Concluida la presentación de los participantes y sujetos de la investigación, procedemos ahora a señalar otros roles que desempeñan distintas funciones y asumen diversos papeles de mayor o menor participación en cada una de las partes del proceso investigativo. En nuestro estudio, además del investigador principal que en este caso fue responsable del diseño del material, incluyendo todas las complicadas tareas de observa-

ción, de codificación, de tratamiento informático de los datos, etc., contamos también con los expertos evaluadores del diseño, como ya hemos verificado en epígrafes anteriores.

### **a) El investigador principal**

En primer lugar, es necesario referir que una vez que esta investigación se inscribe en un trabajo de tesis doctoral, la labor de investigación ha sido solitaria en todas sus fases, aunque tuvimos la orientación del director del mismo, especialmente en las labores metodológicas y organizativas.

Bogdan y Biklen (1994: 47) señalan que «en la investigación cualitativa la fuente directa de datos es el ambiente natural, constituyendo el investigador el instrumento principal». Por ello, en nuestro trabajo el investigador tuvo un papel primordial ya que su grado de implicación ha sido pleno (Goetz y LeCompte, 1988: 112). Es decir, a la información aportada por los informantes-clave de los seis centros, a través de los diarios de profesores y de alumnos, se añadió la que se obtenía con la aplicación de las entrevistas grupales de confrontación y reflexión y las entrevistas individuales, todas ellas dinamizadas y orientadas de manera permanente por el investigador. Además, el investigador también ha realizado sus propias observaciones.

Por ello, según Anguera (1989: 160) «los observadores vean lo que se les pide que vean», es decir, en nuestra investigación pensamos que al ser el propio investigador que dinamizaba y orientaba la observación, ésta ha podido efectuarse de una manera más eficaz, aunque seamos conscientes que la presencia del observador puede influir en los sujetos observados. En este sentido, en palabras de Cardona (2002: 148), «la implicación emocional del observador puede causar sesgos en la interpretación de los datos, por ello es importante averiguar si la sensibilidad del observador puede distorsionar las observaciones».

En suma, a lo largo de todo el desarrollo de la aplicación del Programa Didáctico, la presencia permanente del investigador en el escenario de la investigación implicó una permanencia prolongada y un largo período de tiempo. Siguiendo Bogdan y Biklen (1994: 47) «los investigadores se introducen y despenden grandes cantidades de tiempo en escuelas, familias, barrios y otros locales intentando elucidar cuestiones educativas».

## **b) Los expertos evaluadores del diseño**

En epígrafes anteriores hemos presentado las funciones que los expertos desempeñaran en esta investigación. Aunque su papel fuera desempeñado en una fase previa a la investigación –a pesar de ser considerada como un todo global– hay que reconocer el importante papel jugado por su juicio en la valoración previa a la aplicación didáctica del Programa: «O cinema está na escola».

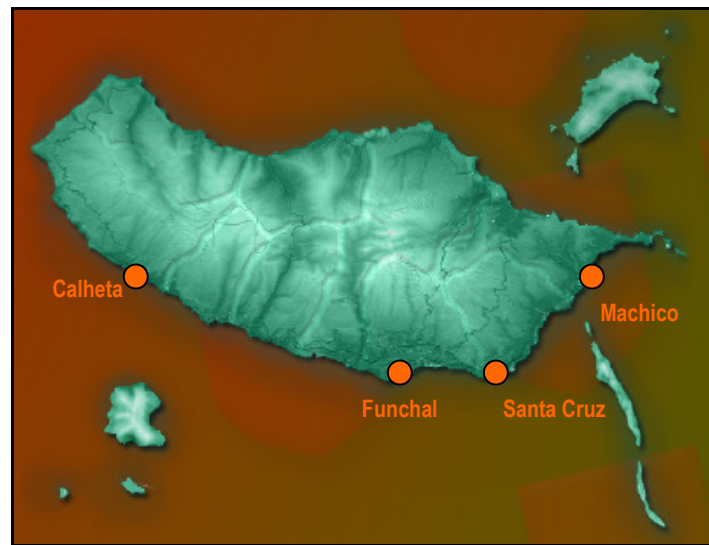
### **3.4.2.3. Contextualización**

Expone Alanís (2000) que «el contexto de aplicación es el marco operativo de la investigación. Así, como para el marco contextual general de la investigación se requiere un estudio global sobre el entorno relacionado con el problema de investigación, en el contexto de aplicación se requiere un estudio contextual específico», es decir, sobre la institución, la escuela, la comunidad o región, donde podremos identificar la organización social, política y productiva, la cultura local hasta otros aspectos. A continuación vamos a situar el contexto en el que se ha realizado nuestra investigación.

Nuestra investigación se contextualiza en una isla que forma parte del territorio portugués conocida como isla de Madeira. Situada en la zona oriental del Océano Atlántico, está formada por las islas de Madeira y del Porto Santo, así como por los isleños Selvagens y Desertas. Este archipiélago ocupa una área de aproximadamente 782 kilómetros cuadrados. Se trata de una región formada por un terreno de naturaleza volcánica, siendo el Pico Ruivo el punto más elevado (1862 metros de altitud) de la isla.

La belleza natural de este archipiélago, compuesta por montañas, valles floridos, el mar y por los acantilados, ha favorecido el desarrollo turístico, el cuál continúa contribuyendo al desarrollo de toda la región.

En el mapa siguiente señalaremos las zonas donde se sitúan los centros de la muestra. Además, haremos una breve identificación de algunas características importantes del entorno de los respectivos centros educativos donde se procedió a la experimentación del Programa.



### a) Características del entorno de los centros

- Santa Cruz

De la zona de la ciudad de Santa Cruz, forma parte un pueblo denominado Gaula que está muy próximo al centro de la ciudad (cuatro km). En este pueblo se encuentra uno de los centros educativos de nuestra muestra. La población residente es de 3082 habitantes. La agricultura es la actividad económica más desarrollada. Sin embargo, este pueblo posee un núcleo industrial que destaca en la conservación del pescado, una industria importante en la creación de empleo. Su posición estratégica en relación al Funchal –la mayor ciudad de la región– hace que Gaula se vuelva un sitio de futuro, pues está bien abastecida en cuanto a la red de transportes públicos.



- Calheta



Calheta se sitúa en la zona oeste de la isla de Madeira, con un área de 14Km<sup>2</sup>. Está formada por diversas aldeas, entre ellos: Lombo do Atouguia, donde está localizado el centro educativo. En el contexto económico, una parte significativa de la población mantiene sus actividades en el sector primario, es decir, en la agricultura, con el cultivo de banana, de la viña y de la caña de azúcar.

En cuanto al sector secundario, se observa la existencia de algunas industrias, en su mayoría asociadas a la cultura de caña de azúcar. El sector terciario está representado por los servicios de función pública, por el pequeño comercio y esencialmente por el turismo.

- Machico

La zona de la ciudad de Machico se sitúa en el extremo oriental de la isla de Madeira. Esta zona ocupa una área de aproximadamente 68 Km<sup>2</sup> y de ella forman parte algunos pueblos y pequeñas aldeas, en las que se sitúan dos de los centros de la muestra de nuestra investigación.

Una de las aldeas es Maroços que se sitúa aproximadamente a 4 Km de la ciudad de Machico. Posee un número relevante de población. La mayoría de las personas se dedica casi exclusivamente a la agricultura y al cuidado de animales. Los más jóvenes (20/50 años), se dedican casi por entero a los servicios de función pública, comercio y construcción civil.





Santo António da Serra es un pueblo en el que se sitúa uno de los centros de la muestra. Se sitúa en una zona montañosa, a una altitud de 700m del mar sobre Machico y Santa Cruz. A nivel económico el sector primario no está muy desarrollado, pues lo que se produce es esencialmente para el consumo propio (agricultura). En cuanto al sector secundario destaca la industria de la hostelería, la de transformación de maderas, la de construcción civil y la de serrería. Respecto al sector terciario existe el comercio tradicional que asegura las necesidades de los habitantes.

- Funchal

La ciudad del Funchal es la mayor de la región. Se sitúa en la zona sur de la isla de Madeira, rodeada por una bahía abierta creciente, abarcando un área de 76,25 Km<sup>2</sup>. Es una zona bastante turística y atractiva gracias a sus tradiciones. A pesar de algunas actividades centradas en la agricultura, concretamente en el cultivo de la banana y de la uva, el sector más desarrollado es el de la industria hotelera destinada a recibir a los innumerables turistas que visitan la isla. El número de habitantes es 103.962. En esta zona se encuentra la única universidad existente en la isla, con aproximadamente 2.329 alumnos.

Dos de los centros educativos –con las cuatro clases de 6º año–, se sitúan en los pueblos del Imaculado Coração de Maria y Santo António. El pueblo Imaculado Coração de Maria, con un área de 1,35Km<sup>2</sup> y 6951 habitantes, posee dos centros educativos, un pabellón deportivo, una iglesia y una plaza. Se destacan algunas actividades industriales.



Respecto a Santo António, se caracteriza por ser uno de las zonas más desarrolladas del Funchal. El sector primario está reducido a las dos actividades del cultivo de banana y floricultura en estufa. El sector secundario está representado esencialmente por las industrias en aluminio, serrado de maderas y metalurgia. Respecto al terciario destaca una gran superficie comercial. Finalmente, hay que referir que la enseñanza ocupa un

lugar que destaca en esta zona, ya que la única universidad se localiza allí.

## b) Características de los centros

- EB1/PE Dr. Clemente Tavares



La Escuela Básica del 1º ciclo (1º al 4º curso de Educación Primaria) con Educación Infantil, Dr. Clemente Tavares, situada en Gaula (Santa Cruz), es un edificio construido de origen, de fácil acceso, rodeado de espacios verdes, tranquilos y agradables. En el espacio interior se localizan: dos salas para las actividades curriculares; una sala para la Informática; una sala de Expresión y Educación

Plástica; una sala de Expresión y Educación Musical y Dramática; dos salas de Educación Infantil; una sala con biblioteca y videoteca; un gabinete de gestión y todas las estructuras y equipamientos necesarios para que alumnos y profesores puedan realizar el almuerzo y la merienda.

En cuanto al espacio exterior, éste se destina a todos los niños del centro, con la posibilidad de proporcionar una gran diversidad de actividades físicas y deportivas y otras experiencias. Este espacio posee: diversas zonas ajardinadas; eco-pontos; un pequeño parque infantil; un aparcamiento y un polideportivo equipado para las siguientes modalidades deportivas: fútbol, baloncesto, balonmano, entre otras. Hay que comentar que a pesar de estas buenas condiciones, no existe ningún espacio exterior para los días de lluvia.

- EB1/PE Lombo do Atouguia

La Escuela Básica de 1º ciclo (1º al 4º curso de Educación Primaria) con Educación Infantil, Lombo do Atouguia, situada en el Lombo do Atouguia a 7Km de la Calheta, es un edificio estatal, del plano centenario, aunque ha sido remodelado y ampliado en el año 2002, previsto en el «Pla-



no de Ordenamento da Rede Regional Escolar», pasando de esta manera a Escola a Tempo Inteiro (ETI) –véase en anexos–. Se trata de un centro con actividades curriculares de enriquecimiento y ocupación del tiempo libre. En el espacio interior se localizan: dos salas para las actividades curriculares; dos salas para las actividades de enriquecimiento (Exp. Plástica, Informática, Exp. Dramática y Musical); una sala para Educación Infantil; una biblioteca; un despacho de apoyo y también cocina y comedor, donde los alumnos almuerzan. Respecto al espacio exterior, existe un polideportivo, un patio y un parque infantil.



- EB1/PE Maroços



La Escuela Básica de 1º ciclo (1º al 4º curso de Educación Primaria) con Educación Infantil es una estructura construida recientemente, en Septiembre de 1997, ya que anteriormente poseían un centro que era una casa alquilada y funcionaba con los diversos grupos juntos y cuyas condiciones físicas no eran admisibles, no sólo por el exterior sino también por el acceso. La nueva escuela

inició sus funciones a «Tempo Inteiro» (ETI), o sea, en un nuevo sistema de organización del horario curricular y de las actividades extra-curriculares o de enriquecimiento del currículo.

La escuela tiene varios pisos. Posee tres salas para las actividades curriculares, dos salas para el funcionamiento de Educación Infantil, una sala de Informática con diez ordenadores, una biblioteca, una videoteca, una sala de apoyo, una sala para el área de Expresión Plástica, una sala polivalente (para grandes grupos, reuniones de padres, etc.), una sala para los profesores y educadores, condiciones que también permiten la ali-

mentación de alumnos y profesores, y aún en el espacio exterior, un patio cubierto, un campo polideportivo y espacios verdes, lo que nos permite verificar que es un centro con óptimas condiciones. Es importante referir que este centro trabaja en conjunto con diversas instituciones, estando siempre disponible para proyectos innovadores.

- EB1 Stº António da Serra

La Escuela Básica de 1º ciclo de Santo António da Serra, donde se imparten enseñanzas de 1º a 4º curso de Educación Primaria, es un edificio de plano centenario con dos pisos. En el piso de arriba hay dos salas para las actividades curriculares y una sala con la biblioteca y abajo se sitúan dos salas para las áreas de complemento curricular: Expresión Musical y Plástica, Informática (con diez ordenadores), Biblioteca, Inglés y Estudio. Este centro posee también un comedor donde son servidas las comidas y varios espacios para depositar material. Existen aún dos despachos, uno donde los profesores se reúnen con los padres y otro que es para el director. Respecto a los espacios exteriores, existe un patio donde son impartidas las clases de Expresión y Educación Físico-Motora y donde los alumnos pasan en su tiempo libre. Además, existe aún un espacio cubierto donde las actividades físicas se desarrollan cuando está lloviendo. En cuanto a la existencia del material didáctico hay que comentar que no es mucho y lo poco que hay, no está en perfectas condiciones.



- EB2,3 Bartolomeu Perestrelo

La Escuela Básica de 2º y 3º ciclo Bartolomeu Perestrelo, donde se imparten enseñanzas del 5º al 9º año, está insertada en un área urbanizada en la ciudad del Funchal (Imaculado Coração de Maria) y es muy reciente (Octubre 2004). Este espacio está preparado para 1.500 alumnos aproximadamente. El centro posee cinco pisos superiores y dos inferiores, con un total de 49 aulas para la enseñanza y 9 despachos de apoyo a los grupos disciplinares. En los diversos pisos se sitúan, además, el polide-



portivo, el gimnasio, laboratorios, salas de Informática, una biblioteca, un gran auditorio que permite la proyección en Power Point y el uso de otros sistemas más actuales (pizarra electrónica), un comedor con capacidad para 250 almuerzos, un pabellón polideportivo para la práctica deportiva, dos salas de alumnos, dos bares (alumnos y profesores) y dos zonas de aparcamiento.

Este centro, desde siempre ha intentado desempeñar un papel importante en el desarrollo de experiencias de innovación educativa –tanto cuando era cuanto antiguo centro como ahora con esta nueva estructura–. Por ello, destacan: proyectos educativos, clubes de ocupación de tiempos libres, programas alternativos, deporte escolar, etc.

- Escola Básica Integrada de Santo António

La Escuela Básica Integrada de Santo António, donde se imparten enseñanzas de 1º al 9º año, en la actualidad se encuentran matriculados unos 750 alumnos aproximadamente. Es un edificio formado por seis pisos, dos zonas de aparcamiento, dos polideportivos y un gimnasio. Junto al espacio amplio del jardín se sitúa la casa antigua de la Quinta Josefi-



na (nombre de la casa señorial que ocupaba el espacio antes de construir el centro), donde funcionan algunos servicios: los servicios administrativos, el despacho de idiomas, la sala de «direcção de turma» y el despacho del «direcção ejecutiva». De los recursos físicos del centro, forman parte además: 28 salas para la enseñanza, laboratorios de ciencias e Informática, comedor, dos bares (alumnos y profesores), un jardín y dos espacios para convivir. Por último, se encuentran diversas salas de: profesos-

res, audiovisuales, de la psicóloga, para los «directores de turma» y para los distintos grupos (consonante el área curricular).

Hay que referir, que este centro, al igual que el anterior (EB2,3 Bartolomeu Perestrelo), posee condiciones óptimas, o sea, recursos físicos y materiales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **3.5. La metodología**

En páginas anteriores presentamos el proceso general y las características esenciales de la investigación en la que se fundamenta nuestro estudio, es decir, la investigación cualitativa. A continuación procedemos a analizar el tipo de estudio de caso que vamos a seguir en nuestro trabajo. En esta línea, según Cardona (2002: 165), el estudio de caso se emplea cada vez más en el contexto educativo, pues «los investigadores se empezaron a interesar más por el estudio de fenómenos educativos complejos en su contexto natural».

Por consiguiente, el estudio de caso es un análisis en profundidad de una unidad individual, como por ejemplo: un sujeto, una clase, una escuela, una comunidad, etc. cuyo «propósito consiste en indagar profundamente y analizar intensivamente los fenómenos que constituyen el ciclo vital de la unidad en vistas a establecer generalizaciones acerca de la población a la cual pertenece» (Bisquerra, 2000: 127).

Considerándose que «un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos» (Rodríguez y otros, 1996: 92), nuestro trabajo se centra en el análisis de un Programa Didáctico para enseñar a ver cine, llevado a cabo en seis centros y sus contextos, con 13 profesores y 151 alumnos, los sujetos de la investigación.

En nuestro trabajo optamos por esta metodología investigativa –el estudio de casos– pues como indican Bogdan y Biklen (1982), constituye uno de los métodos más característicos en este tipo de enfoque, ya que se trata de un examen completo e intensivo de una situación. Esta metodología nos permite el «análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad», lo que en nuestro caso se concretiza en un programa (Rodríguez y otros, 1996: 92). Ballester

(2001: 233) señala las características más destacadas de este tipo de investigación, que coinciden en gran medida con nuestro propio trabajo:

- Descripción: su objetivo es identificar y comunicar el carácter distintivo de los fenómenos educativos y sociales, a través de la descripción. En nuestro caso, se basa en la recogida de datos sobre la experimentación de un Programa Didáctico, bajo la forma de descripción de situaciones y actividades de los sujetos y sus perspectivas.
- Generalización: no hay acuerdo sobre el grado en el que debe teorizar-generalizar después de la descripción. El estudio de casos permite una generalización limitada, ya que se centra en un solo caso o en un conjunto reducido de casos.
- Cercanía a la realidad: los datos son paradójicamente cercanos a la realidad, pero difíciles de organizar.
- Enfoque interdisciplinar: unifica visiones y metodologías de diversas disciplinas.
- Orientado a mejorar la praxis educativa o social: presenta los datos de investigación en forma más accesible y pública que otros tipos de informes de investigación.

Marcelo (1991) señala como características básicas de este tipo de análisis:

- Totalidad: trata de realidades holísticas.
- Particularidad: refleja realidades concretas e idiosincráticas.
- Realidad: se adentra en los problemas reales y de contexto.
- Participación: hay implicación por parte de los propios miembros de la investigación.
- Negociación: entre todos los sectores implicados, desde el acceso al campo, a los tipos de instrumentos de recogida de información, los roles asumidos, etc.
- Confidencialidad: se pretende describir contextos y establecer propuestas de mejora, sin que perjudique a los sujetos de la investigación.
- Accesibilidad: facilitando el conocimiento de los resultados de la investigación.

Finalmente, respecto a las diversas modalidades del estudio de casos que ofrecen Colás y Buendía (1998: 253), hemos de señalar que en nuestro trabajo hemos optado por el «estudio de casos múltiples», ya que se pretende, como apuntan Rodríguez y otros (1996: 96), «estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar», es decir, optamos por un diseño de casos múltiples, pues consideramos que sus evidencias se tornan más creíbles en el momento de valorar el Programa Didáctico.

En suma, se pretende describir en detalle y de manera exhaustiva la experimentación de un Programa Didáctico, de modo tal que posibilite un amplio análisis e intercambio de ideas, a través de la contestación y del



contraste de las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza.

### 3.5.1. El procedimiento y las técnicas para la recogida de datos

Para llevar a cabo un trabajo de investigación, el investigador cuenta con gran variedad de métodos para diseñar un plan de recogida de datos. Por ello, Bernal y Velázquez (1989: 65) señalan que el proceso de recogida y sistematización de datos es uno de los ejes centrales de todo trabajo investigativo y además, porque «los datos no existen con independencia del procedimiento y/o el sujeto que los recoge y, por supuesto, de la finalidad que se persiga al recogerlos» (Rodríguez y otros, 1996: 142). En este sentido, se destaca la importancia de la función del investigador, pues como señala Cardona (2002: 147) los datos que se obtienen poseen un rasgo común, es decir, «su análisis depende, fundamentalmente, de las habilidades integradoras e interpretativas del investigador». Siguiendo Rodríguez y otros (1996: 143), «lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación, mientras que las técnicas que utiliza no son sino el reflejo de su predisposición y de su actuación en dicho proceso». Por su parte, Ballester (2001: 153) señala además, que los datos obtenidos «no suelen ofrecer suficiente información para resolver los complejos problemas planteados en la investigación educativa, si no son organizados y manipulados en alguna forma».

A continuación, antes de proceder a la selección de una o varias técnicas de recogida de información para nuestro trabajo, en palabras de Pérez Juste (2006: 70), se destacan algunos puntos que son necesarios plantearse en un primer momento siendo consecuentes con los objetivos de la investigación:

- Quién la recogerá.
- Cuándo lo hará: en qué momentos.
- Con qué técnicas e instrumentos.
- Cómo se registrará la información.
- Qué tipo de análisis se llevarán a cabo.

Respecto a los procedimientos y técnicas, siguiendo a Rodríguez y otros (1996: 144), éstos «permiten recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los partici-

pantes en el estudio o utilizar al propio investigador o a los participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto determinado».

En cuanto, a los diferentes grados de estructuración de las técnicas empleadas –a pesar de tener la misma finalidad– (Fox, 1981: 562-563), en nuestro trabajo hemos optado por un nivel más básico de estructuración (entrevistas no estructuradas, diarios, técnicas de grupo, etc.), ya que como apuntan Rodríguez y otros (1996: 144), «facilitan la recogida de información tomando como referencia el esquema de significados que proporcionan aquéllos que aportan la información».

Por consiguiente, en relación a los procedimientos y técnicas seleccionadas para nuestro trabajo, hay que señalar en primer lugar que hemos optado por una investigación evaluativa para comprobar la influencia de un Programa Didáctico en diversos contextos escolares. En este sentido, y considerando los objetivos de nuestro trabajo, emplearemos procedimientos muy diversos: cuestionarios, diarios, entrevistas, etc.

Atendiendo a Rodríguez y otros (1996: 146), a quienes seguimos de cerca en estas reflexiones, no es suficiente recoger información, pues ésta tiene que quedar registrada, de manera que permita, en nuestro caso a la investigadora, la revisión y el análisis. Así, hemos de señalar que en nuestro trabajo se opta por una diversidad de técnicas que van, desde las grabaciones en audio a las fotografías, a diarios y observaciones, etc.

En nuestro trabajo, como ya señalamos anteriormente, vamos a optar por un conjunto amplio de procedimientos y técnicas. Siguiendo la investigación de Aguaded (1999), en función de los objetivos que nos hemos planteado y de la literatura que hemos desarrollado en epígrafes precedentes, recurriremos a las siguientes estrategias:

- Los cuestionarios.
- Los diarios del profesor y de los alumnos.
- Las observaciones no participantes.
- Los mapas fotográficos.
- Los biogramas de los profesores.
- La descripción de los contextos escolares.

### 3.5.1.1. La triangulación

En respuesta a los objetivos descriptivos y evaluativos de nuestra investigación cualitativa, optamos por emplear una variedad de instrumentos, lo que facilitará el proceso de «triangulación», que consiste en «recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí» (Bisquerra, 2000: 264). Denzin (1978: 291) la define como «la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno». En la idea de triangulación, su principio básico subyacente, según Elliot y Adelman (1976: 74), «implica recoger datos de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista completamente diferentes, a saber, del profesor, de sus alumnos y del observador». Así, «a través de un examen cruzado de la información se pueden obtener datos de interés que permitan no sólo el contraste de los mismos, sino que también puede ser un medio para conseguir otros que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad» (Ballester, 2001: 151).

Esta técnica de investigación permite aumentar la confianza de los investigadores (Cohen y Manion, 1990: 332), evitar sus tendencias y confrontar y someter a control los relatos de diferentes informantes, posibilitando de esta manera, una comprensión más profunda de los contextos y de las personas estudiadas (Taylor y Bogdan, 1990: 92).

Por consiguiente, entre las distintas posibilidades de triangulación, Bisquerra (2000: 265) señala: triangulación de datos, triangulación de investigadores, triangulación teórica, triangulación metodológica y triangulación múltiple. En nuestro trabajo, hemos recogido los siguientes procedimientos:

- Diversificación de las fuentes de datos de la investigación, recogiendo informaciones a través de técnicas distintas, como procedimientos más adelante a presentar.
- Utilización de distintos sujetos: los profesores aplicadores, los expertos y la investigadora, con el objetivo de contrastar los resultados respectivos sobre el mismo tema.
- Aplicación de la triangulación metodológica, es decir, se aplican distintos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias. Entre ellos, por un lado, procedimientos cualitativos (diarios, entrevistas y observaciones) y por otro, estrategias próximas a los estudios cuantitativos (cuestionarios). Según Jick (1979), las técnicas cuantitativas y cualitativas son complemen-



tarias y la habilidad de combinarlas permite aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos.

Nuestra función será detectar una tendencia lógica en el conjunto de los datos recogidos, ya que la validez de la triangulación es subyacente a la capacidad de organizar los materiales en un marco coherente. En esta línea, como señala Rodríguez (2005), la divergencia es una manera para enriquecer las conclusiones alcanzadas, no olvidando que los datos obtenidos deben ser valorados según el mismo criterio. Además, siguiendo este autor, «en el caso de que mediciones distintas ofrezcan resultados distintos, el investigador debe reconciliar las diferencias. No obstante, con independencia de que haya divergencia o no, la compilación de datos es útil de por sí. Y esto se explica porque si hay divergencia crece la fiabilidad de los resultados. Y si no la hay surgen nuevas explicaciones».

En los siguientes epígrafes presentaremos una descripción de los diferentes procedimientos que vamos a emplear en nuestro trabajo.

### **3.5.1.2. Los cuestionarios**

Posiblemente nos encontremos ante el método de investigación más socorrido y utilizado para recoger información en el marco de la evaluación de programas, quizás por «su capacidad para llegar a amplios grupos de personas, para recoger una gran cantidad de información y su facilidad para analizarla y tratarla de forma detallada y hasta exhaustiva pueden explicar la preferencia generalizada» (Pérez Juste, 2006: 74-75). Además, constituye el método dominante en la recogida de información sobre las prácticas relacionadas con los medios de comunicación (Gunter y McAleer, 1990: 1-2). Por su parte, Bernal y Velázquez (1989: 34), señalan que este proceso es especialmente usado e idóneo en la investigación descriptiva, para no permitir que el investigador manipule la variable independiente.

Según Pérez Juste (2006: 393), a través del cuestionario se pretende fundamentalmente «recoger la información que necesita el evaluador para poder emitir sus valoraciones en relación con las diferentes cuestiones que suscita una realidad tan compleja como es la evaluación de un programa, con sus diferentes momentos o etapas, dimensiones, objetos y objetivos». En esta línea, Hayman (1984: 106) señala que éste constituye, a menudo, el único medio por el cual se pueden obtener «opiniones, conocer actitudes, recibir sugerencias para el mejoramiento de la instrucción y lograr la obtención de otros datos semejantes».

Cohen y Manion (1990: 131) apuntan que las finalidades de este método se concretan en:

- a) Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- b) Identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes.
- c) Determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos.

Aunque el cuestionario no sea uno de los métodos más representativos de la investigación cualitativa, su función en cuanto técnica de recogida de datos, podrá contribuir notablemente a nuestra investigación. En este sentido, Pérez Juste (2006: 78-79), a quien seguimos en las reflexiones sobre evaluación de programas, hace referencia a la importancia que tiene en el contexto de lo humano la percepción subjetiva de los fenómenos objetivos, es decir, aunque las percepciones (datos subjetivos) comparadas con los datos objetivos queden en segundo plano, no es menos cierto que es muy frecuente que nosotros procedemos desde nuestra propia subjetividad, razón por la cual, «al evaluar un programa, puede ser conveniente disponer de datos subjetivos al lado de los objetivos». Por consiguiente, hemos empleado el cuestionario en nuestra investigación cualitativa. Siguiendo las indicaciones de Rodríguez y otros (1996: 185) debemos:

- Considerarlo como un procedimiento para la exploración de las ideas y creencias, hábitos, actitudes y conocimientos de los alumnos, al comienzo y al final de la aplicación del Programa Didáctico.
- Utilizarlo como una técnica más –y no como la única, ni la fundamental– para la recogida de datos de nuestra investigación.
- Partir de los esquemas de referencia teóricos y de las experiencias definidas, así como del contexto del que son parte.
- Compartir la información suministrada por los cuestionarios con los propios informantes y sujetos de la investigación, incluyendo éstos como una actividad de clase, más de carácter formativo que evaluativo.

Para elaborar un cuestionario, León y Montero (1997) señalan, que en primer lugar y lo más importante es formular los objetivos de la encuesta, las hipótesis, las variables que interesa observar y los grupos que han de ser comparados para pasar, en seguida, a la redacción de los ítems. En segundo lugar, hay que determinar el medio (personal, correo...), a través del cual se va a aplicar la encuesta y al final, se redactan las preguntas. En esta línea, para Rodríguez y otros (1996: 187), la planificación de un cuestionario comienza a partir del momento en el que el encuestador «formula preguntas acerca de ese problema y trata de contes-

tarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas o desde modelos o esquemas teóricos que comparte».

La elección de dicho instrumento estuvo determinada por las ventajas que se le suponen destacando las siguientes: se rellena rápidamente, es fácil de valorar, compara directamente grupos e individuos, pueden ser aplicables a multitud de variables y temas (actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor, ayuda...) y los datos son cuantificables (Hopkins, 1989: 95). Sin embargo, aunque reconozcamos que este método sea ventajoso, es cierto que también presenta inconvenientes. En este sentido, Rodríguez y otros (1996: 186) señalan que estos últimos surgen en consecuencia de la «formulación por adelantado de las cuestiones, sin posibilidad de explicación complementaria, y de la relación impersonal que se mantiene con los encuestados». Además, la eficacia depende mucho de la posibilidad de que los encuestados no den respuestas sinceras. Según Bisquerra (2000: 98) «hay que tener presente que muchas veces lo que las personas 'dicen que hacen' no coincide exactamente con lo que hacen realmente. Esta dificultad constituye uno de los muchos motivos que han provocado el reciente florecimiento de la investigación cualitativa».

A continuación, desarrollaremos los próximos párrafos entorno a los principales elementos a tener en cuenta en la construcción del cuestionario.

En primer lugar, en cuanto al tipo de preguntas, siguiendo a Rodríguez y otros (1996: 187-188), «la elección del tipo de cuestiones que formarán parte del cuestionario estará estrechamente relacionada, en primer lugar, con el esquema conceptual de partida». De ello depende en gran medida la calidad de la información recogida a través de las respuestas. Por otro lado, de acuerdo con la información que el encuestador desee recoger, podremos diferenciar los cuestionarios en aquéllos buscan una información descriptiva concreta y los que persiguen recoger una información de carácter cualitativo. En nuestro estudio, como analizaremos en el próximo apartado, consideramos las dos.

En cuanto a la forma de realizar las preguntas así como su finalidad, es muy diversa. De esta forma, procuramos emplear preguntas cerradas y abiertas (Sierra Bravo, 1989). En este sentido, señalando a Cohen y Mation (1990: 144-145), hay que evitar: preguntas tendenciosas que induzcan a una sola respuesta, preguntas demasiado cultas, preguntas complejas, preguntas negativas, preguntas abiertas innecesarias y preguntas irritantes.

En relación a la naturaleza del contenido, las preguntas pueden ser de: identificación, contenido, acción, información, intención... (Colás y Buendía, 1998: 209). Por ello, en la elaboración de las preguntas, el objetivo del entrevistador debe presentarse claro de manera que no confunda al entrevistado. Éstas deben organizarse en torno a bloques temáticos (Bisquerra, 2000: 98).

Otro de los aspectos de gran importancia es el formato, que según Rodríguez y otros (1996: 191), se ha de prestar atención no sólo a las preguntas y opciones de respuesta, sino también al título, a la presentación, a la ejemplificación de una respuesta tipo y a la fórmula de agradecimiento. Cardona (2002: 187) en relación al lenguaje, cuestiona si todos los encuestados entenderán el lenguaje utilizado, si hay algún sesgo en la redacción que pueda inducir a una determinada alternativa de respuesta y si la pregunta estará bien enfocada. Por consiguiente, «la claridad y precisión del lenguaje deben ir acompañadas de la concreción, sobre todo en aquellos casos en que las dimensiones temporal o espacial, o las características del objeto valorado, así lo aconsejen» (Pérez Juste, 2006: 396).

Relativo a la organización del cuestionario, las preguntas iniciales tienen como propósito «establecer el contacto», ya que progresivamente se irá estableciendo un «marco de referencia» que determina, en cierta medida, «el modo de interpretar las preguntas y de responder a ellas» (Hayman, 1984: 114).

Finalmente, respecto a la fiabilidad y validez del cuestionario y como es frecuente en este tipo de técnicas dentro de la investigación cualitativa, procedemos a probar su funcionamiento en una submuestra pequeña con características similares a los sujetos de la investigación. Es indispensable pilotar el cuestionario.

En suma, es gracias a las preguntas, a su capacidad para originar respuestas relevantes, fiables y validas, donde se encuentra el soporte básico de la investigación mediante el cuestionario.

### **a) Los cuestionarios de la investigación**

El cuestionario, que consiste en un proceso de recolección de datos y de su descripción con el objetivo de dar respuesta a ciertas preguntas de interés, ha sido uno de los instrumentos clave en nuestro trabajo, pues nos ha permitido recoger datos del alumnado al inicio y final de la aplica-

ción del Programa Didáctico, así como de los profesores al comienzo del mismo.

En el primer momento –antes de la aplicación del Programa– el pase del cuestionario a los alumnos y alumnas ocurrió como una actividad de clase más. Con el cuestionario, denominado «Aprender a ver cinema», la finalidad era detectar antes de la aplicación del Programa, cuáles eran los conocimientos, hábitos, expectativas y valores sobre el cine de los alumnos, de manera que éstos nos sirvieran de punto de partida. Concluido el proceso de la elaboración del primer borrador, se sometió al análisis de un grupo de expertos. Una vez revisado, se procedió a la prueba de su validez en dos pequeños grupos (uno de 4º y otro de 6º curso), de forma que nos permitió estudiar a partir de los resultados, posibles fallos en el diseño del mismo.

En el siguiente paso se preparó la versión definitiva y una vez más con la ayuda de la «Direcção de Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação», se realizaron las copias para los 151 alumnos matriculados, aunque no todos cumplimentaron el documento –en el proceso de análisis precisaremos en detalle los datos–, y se entregaron a los profesores aplicadores junto con la copia elaborada específicamente para ellos que presenta leves modificaciones respecto a la de los alumnos, ya que se pretendía una recogida de información lo más similar posible.

La primera sesión de aplicación del Programa fue dedicada a pasar el cuestionario y una vez concluida, la investigadora procedió al procesamiento de los resultados mediante un paquete estadístico –véase el proceso de análisis que desarrollaremos en el epígrafe siguiente–.

La última sesión de la aplicación del Programa –en el mes de junio, al final de la experimentación– fue dedicada a la cumplimentación del cuestionario final, que nos permitiría comprobar el mantenimiento o las variaciones de las apreciaciones de los alumnos mediante un formato con ligeras modificaciones sobre el inicial.

#### ○ **El formato y la estructura de los cuestionarios**

Apoyándonos en las referencias literarias que hemos referenciado anteriormente y en las aportaciones de investigaciones semejantes, nuestro modelo de cuestionario se abre en la primera página con un pequeño encabezamiento y con las primeras preguntas, aunque nuestra intención inicialmente sería una portada en la que figurase solamente el título, el ti-

po de cuestionario, a quiénes va dirigido, qué pretende diagnosticar y una breve introducción junto a un pequeño dibujo, que por limitación de espacio y como consecuencia de los costos de las copias, no sería posible. Así en este encabezado se señala el título del mismo «Aprender a ver cine. Questionário», junto a una breve introducción (invitación cortés a rellenarlo y petición de sinceridad) con una pequeña ilustración. Al final, presentamos la fórmula de agradecimiento.

La introducción se muestra en los siguientes términos:

Olá amigo(a):

Vamos fazer-te umas perguntas sobre cinema. Queremos saber a tua opinião e se responderes sinceramente, estaremos prontos para iniciar contigo, uma apaixonante viagem pelo mundo do cinema.

Lembra-te que não tens que pôr o nome, portanto tenta responder tal como o conheces e o que pensas acerca dele.

En el cuestionario las preguntas se estructuran en nueve páginas, impresas a una cara –véase en anexos– en las que se presentan los datos que hemos definido en la fundamentación como información «descriptiva común» y de «carácter cualitativo», subdivididos en las siguientes secciones:

- A. Dados de identificação.
- B. Nós e o cinema.
- C. O mundo do cinema.
- D. Os conteúdos do cinema.
- E. Nós como espectadores.
- F. O cinema na escola.

Éstas se dividen en distintos ítems, hasta un total cincuenta, además de los datos descriptivos (sección A): sexo, edad, curso, centro, ciudad, carrera de los padres y barrio de residencia.

En la elaboración del cuestionario, tuvimos en cuenta las normas establecidas en los epígrafes anteriores, de manera que se facilitara su cumplimentación. Además, al diseñar el cuestionario se ha tenido presente la cuestión de la progresión entre los ítems, es decir, iniciamos el cuestionario con preguntas que sólo pretendían una respuesta descriptiva, como en el bloque: «Nós e o cinema», para después proseguir con las preguntas que implicaban una mayor reflexión e interpretación de los alumnos.

En el primer bloque «Nós e o cinema», se plantean cuestiones que suponen alguna familiaridad con los encuestados y que participan en su vida diaria es decir, el número de soportes que permitan visionar cine en la casa: soportes televisivos, de vídeo y de dvd; el número de películas vi-

sionadas por semana en los distintos soportes; en el caso de tener soporte de vídeo o dvd que permitan el visionado de cine, en qué momento lo hacen; la situación o no de socio de un club que le permita alquilar películas; si ya fue a una sala comercial de cine; si le gusta; el número de películas visionadas por mes en una sala comercial; el consumo de cine en las salas comerciales en días laborales y festivos; el nombre de las tres películas visionadas recientemente y el modo de visionado.

El segundo bloque «O mundo do cinema», plantea ítems relativos a su actitud cuando se estrena una nueva película en la sala comercial, su actitud cuando termina la película en la sala, las razones del visionado, la importancia de su conocimiento en la vida de las personas y finalmente, se le pregunta si conoce el modo de funcionamiento del cine y cambia su actitud de visionarlo.

El bloque siguiente sobre los contenidos del cine, nos permitirá situar los conocimientos –entre ellos se encuentra la clasificación de las películas– las destrezas y actitudes en cuanto a él de los alumnos. Así se cuestiona sobre el nivel de planificación de las películas, el género cinematográfico que visionan los alumnos, las preferencias en los géneros cinematográficos, los géneros favoritos, los héroes, su nivel de presencia en las películas vistas recientemente, el grado de conocimiento de las películas nuevas, los sistemas de información sobre las películas y la opinión sobre la necesidad o inutilidad del análisis de las películas. Se pregunta también acerca de la utilidad de poseer una actitud crítica ante el cine, o sea, se cuestiona sobre la posibilidad de interpretar las películas como se hace con los textos de autor, se inquiriere aún sobre el nivel de realidad de las películas y las posibilidades y estrategias manipulativas de éstas, sus sistemas de adicción, los recursos para la creación del entretenimiento y la diversión, los trucos de alteración de la realidad. Respecto al «trailer», el cuestionario indaga sobre las estrategias persuasivas de éstos, su actitud personal ante los mismos y las funciones de éstos o de los carteles en las personas. Posteriormente, el cuestionario se centra en su opinión en cuanto a las escenas de violencia y amorosas. En cuanto a los últimos tres ítems de este bloque, se centran en la existencia de un lenguaje de cine, de sus códigos y en su nivel de conocimiento y sus repercusiones en la calidad del visionado.

En el bloque «Nós como espectadores» las preguntas del cuestionario consultan acerca del tiempo que los alumnos dedican al visionado de cine, cuál es el motivo, si es correcta la prohibición de determinadas películas a los niños y si es habitual seleccionar las películas visionadas.

En el último bloque «O cinema na escola», se recogen las opiniones de los alumnos sobre la posibilidad de contar una historia del mismo modo con imágenes que con palabras, si es necesario un lenguaje para la comprensión de las imágenes, si hay sólo una o varias interpretaciones de la imagen, si el centro está equipado para la realización de trabajos sobre cine y por último, acerca de la enseñanza del lenguaje cinematográfico en la escuela.

Respecto al cuestionario de los profesores, éste es muy similar al inicial de los alumnos –véase en los anexos de este estudio–. De esta forma, al estar dirigido al profesorado se sustituyó la forma de apelación directa por la fórmula de cortesía. Nuestra intención al mantener la estructura y el contenido del cuestionario era realizar después las correspondientes comparaciones, aunque, en nuestra investigación, el estudio comparativo con los profesores es sólo de tipo tangencial, ya que en nuestros objetivos no hemos planteado el estudio de los conocimientos, actitudes y valores de los profesores sobre el medio cinematográfico, como el del impacto y de los posibles cambios en los alumnos antes y después de la aplicación del Programa, diseñado para tal fin.

Respecto al cuestionario final de los alumnos, aunque su estructura y formato se mantenga, se procedió a algunas alteraciones como puede observarse en los anexos. Así, como modificaciones se señalan:

- La desaparición de los ítems del bloque inicial «Nós e o cinema» respecto al número de soportes que permiten visionar cine en la casa: soportes televisivos, de vídeo y de dvd, que difícilmente se modificarían en un período relativamente corto. Por consiguiente, este bloque se inicia en el cuestionario final en el número de películas visionadas por semana en los distintos soportes, ya que en este ítem y en los siguientes del cuestionario se piensa que el Programa podría empezar a desencadenar algunas alteraciones en el comportamiento y en las actitudes de los alumnos.
- En la mayoría de los ítems se mantiene la estructura y los tipos de respuesta del cuestionario inicial para facilitar el proceso siguiente de comparación. Así se modifica su redacción inicial, cambiando el presente por el pasado y haciendo referencia a los meses que han pasado, de manera que indiquen las transformaciones debido a la aplicación del Programa.
- Se suprimió además el ítem sobre el permiso de los padres para el acceso a algunas películas, ya que se entendió que en éste no era relevante la influencia del Programa, una vez que se ha centrado esencialmente en la actuación con los alumnos y no con los padres.



En suma, nuestra intención al mantener la misma estructura temática entre los cuestionarios se debió a la necesidad de realizar la comparación entre los conocimientos, expectativas, hábitos y valores de los alumnos, después de la aplicación del Programa. Aunque, a pesar de ellos haber tenido un primer contacto, es natural que pasado casi medio año la probabilidad del recuerdo sería casi mínima, lo que permite eliminar la idea de invalidez en relación a este elemento.

Concluido el análisis de las directrices subyacentes a la elaboración de las preguntas del cuestionario, procedemos ahora a diferenciar entre la redacción de éstas y el tipo de respuesta que demandan.

Respecto a la redacción de las preguntas en un cuestionario, Gay y Airasian (2000: 286) proponen seguir los siguientes criterios:

- Saber qué información se necesita.
- Saber por qué se necesita cada pregunta.
- Escribir preguntas con sentido.
- Definir o explicar los términos ambiguos.
- Incluir en el cuestionario sólo preguntas que se puedan responder.
- Preguntar sólo una cosa cada vez.
- Usar preguntas cortas.
- Las preguntas han de ser tan breves y claras como sea posible.
- Formular las preguntas en términos positivos, no negativos.
- Evitar preguntas generales.
- Organizar las preguntas de generales a específicas.

Una vez que nuestra intención en este estudio es conocer los conocimientos, hábitos, valores y expectativas que los alumnos poseían antes, por un lado y después, por otro, de la aplicación del Programa Didáctico que hemos diseñado, pensamos que el mejor sistema sería recurrir especialmente a preguntas de elección múltiple, con respuesta en abanico o de estimación (Rodríguez y otros, 1996: 193) y a preguntas cerradas y abiertas (Sierra Bravo, 1989).

En cuanto a las preguntas de elección múltiple, éstas nos permitían dentro de los extremos de una escala, construir una serie de alternativas de respuestas internas:

**17. Achas importante saber como funciona o mundo do cinema?**

- a) Não faz sentido na minha vida.
- b) Não vejo os filmes de outra forma.
- c) É importante para os especialistas de cinema.

d) É importante para mim, pois permite-me saber mais sobre o cinema que vejo.

De esta forma, como señalan Colás y Buendía (1998: 209) «estas preguntas categorizadas tienen la ventaja de recoger la información sistematizada, evitando el coste económico y de tiempo de las preguntas abiertas».

Una variante de las preguntas cerradas son las dicotómicas de sí/no, que se formulan para obtener respuestas confirmatorias o desestimativas ante una proposición. También las hemos incorporado a fin de saber si los alumnos se decantan por una u otra opción:

**8. Já foste ao cinema?**

- a) Sim.
- b) Não.

En esta línea, al formular preguntas de este tipo, también recurrimos a esta modalidad pero con tres alternativas sí/no/a veces (Bisquerra, 2000: 99), de manera que se señale la no trascendencia de la cuestión para el alumno, ya que esta información es tan significativa como el que se decante por alguna de las dos opciones ofrecidas:

**9. Gostas de ir ao cinema?**

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Às vezes.

Por último, incluimos también la modalidad de preguntas cerradas en las que sólo puede responderse con la elección en una dicotomía, otra opción: «no sé», ya que este tipo de pregunta implica alguna reflexión y análisis sobre la temática del lenguaje de la imagen.

**47. Achas que é possível compreender as imagens de imediato, ou é necessária uma aprendizagem para as compreender?**

- a) A compreensão é imediata.
- b) É necessária uma aprendizagem para compreender as imagens.
- c) Não sei.

Otra modalidad de las preguntas más corrientes son las «semicerradas» o «semiabiertas», o sea, cerradas (bien dicotómicas o de elección

múltiple) con una alternativa abierta que permite la justificación de la elección:

**30. Achas que o cinema pode “enganar” o espectador?**

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Às vezes.

**31. No caso de achares que o cinema “engana” o espectador, indica de que forma:**

\_\_\_\_\_

En cuanto a las cuestiones abiertas, como indican Colás y Buendía (1998: 209), «no se establece ningún tipo de respuesta y por lo tanto se admiten tantas posibilidades como sujetos encuestados, ya que depende del arbitrio de cada uno». Por ello, en este tipo de cuestiones, se pretendía obtener la opinión de los alumnos de forma directa, teniendo ellos mismos que redactar las respuestas.

**12. Qual o nome do último filme que viste numa sala de cinema?**

- a) \_\_\_\_\_

Por otra parte, algunas de las preguntas de opción múltiple presentaban una variedad de posibilidades que entre sí no eran excluyentes, por lo que se optó por indicar en la misma cuestión un límite de opciones a seleccionar:

**21. Quais os géneros cinematográficos que gostas mais?**

- a) Aventura.
- b) Comédia.
- c) Policial.
- d) Épico.
- e) Drama.
- f) Terror.
- g) Ficção Científica.
- h) Musical.

- i) Western.
- j) Documental.

En este tipo de cuestiones, y para facilitar el proceso de codificación, al no haber estado jerarquizada se proponía otra cuestión para su jerarquización:

**22. Indica os géneros cinematográficos que gostas mais: (assinala os que colocaste anteriormente por ordem de preferência)**

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

### 3.5.1.3. Los diarios de los profesores y los alumnos

El diario es una mediación fundamental en la investigación educativa en el aula, cuya información recogida, señalando a Zabalza (2004: 16), «suele ser el ámbito de la clase o aula pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario».

Este método permite explorar la manifestación de indicadores del desarrollo de habilidades, o sea, el análisis, la reflexión crítica, el compromiso, etc., fundamentalmente cuando el investigador invita al sujeto a expresar libremente sus impresiones, ideas, en este caso respecto al desarrollo de un Programa Didáctico. Latorre (1996) lo define como «un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto-observación recogiendo observaciones de diferente índole». En el ámbito investigativo, concretamente en los estudios cualitativos, los diarios, como señala Zabalza (1991: 81), al que seguiremos de cerca en sus reflexiones, «nos sirven para explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y el relato que de ellas hacen sus protagonistas», o sea, dichas percepciones se convierten en objeto en sí mismo de la investigación, como datos objetivos. En esta línea se destaca una de las limitaciones subyacente a este instrumento de recogida de datos, ya que como apunta Zabalza (1991: 82-84) lo que se pretende esencialmente es el «estudio de lo individual, sin pretensiones de generalización (o con la pretensión de llegar tan sólo a generalizaciones intermedias), es decir, a poder referir los hallazgos a grupos próximos y homogéneos».

Los diarios pueden ser de gran utilidad para el investigador, ya que representan las experiencias, observaciones y profundas reflexiones de los sujetos de la investigación, a pesar de algunos riesgos metodológicos. Según Porlán y Martín (2004: 26), en el contexto de la investigación cualitativa su uso está justificado, ya que pueden propiciar «el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula, a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. El hecho mismo de reflejarlo por escrito favorece el desarrollo de capacidades de observación y categorización de la realidad, que permiten ir más allá de la percepción intuitiva». En este sentido, lo que se pretende con nuestra investigación es estudiar sujetos específicos, o sea, cómo afrontan sus «dilemas prácticos» en la aplicación del Programa Didáctico los profesores en su interacción con los alumnos, desde su propio punto de vista de la enseñanza, constituyéndose las autoconcepciones y autorrepresentaciones. Por ello, no será fundamental solamente la descripción de lo ocurrido sino también las interpretaciones y las impresiones del docente.

Entre las objeciones metodológicas se encuentran algunos elementos que tendremos en cuenta en nuestro estudio, como el problema de la representatividad, es decir, adecuar el diario a los objetivos de la investigación; la fiabilidad y la veracidad del documento, comprobando los datos a través de distintas fuentes; y por último, la validez de las interpretaciones extraídas a través de los datos de cada documento particular (Blumer, Thomas y Zaniecki, citados por Zabalza, 1991: 86-87). En nuestro caso optamos por la triangulación, ya que ayudará a superar el problema de la «limitación del método», permitiendo la comprobación del diario con diferentes fuentes (Cohen y Manion, 1990: 332) y una mayor transparencia en los resultados.

Por lo tanto, como señalan Porlán y Martín (2004: 77), «conviene trabajar con el contraste de informaciones procedentes de sujetos que ocupan una posición diferente en la dinámica del aula; es decir, informaciones procedentes del punto de vista de los profesores y de los puntos de vista de los alumnos». Por ello en nuestra investigación hemos considerado esencial contar con la visión que de la dinámica del aula aportan los profesores y los alumnos.

### **a) Los diarios de la investigación**

En las primeras reuniones (último trimestre de 2004) de planificación de la aplicación y experimentación del Programa Didáctico, la investigadora informó de la importancia y necesidad de elaborar estos instrumentos, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. En una de las reuniones los profesores recibieron ocho cuadernillos pequeños, uno para cada clase, que les fueron entregados por la investigadora, cuya función era escribir sobre sus actuaciones didácticas con los alumnos en los seis meses de la experimentación del Programa. A lo largo de la aplicación de éste, profesores y alumnos fueron llevando a cabo sus correspondientes diarios, en los que se pretendía desarrollar los acontecimientos y situaciones cotidianas sobre esta experiencia desde su propia óptica –véase los resultados en el siguiente epígrafe–. Durante los seis meses, en las reuniones y en las respectivas entrevistas de contraste con los profesores aplicadores, la investigadora se preocupó de indagar en el proceso de avance del material, insistiendo siempre en el elemento motivador que era necesario tener siempre presente en este instrumento, bien por parte de los propios docentes, bien por los discentes. En este sentido, la investigadora recomendó que todos los participantes de la investigación (profesores y alumnos) escribiesen una vez finalizada la clase, permitiendo una mayor fidelidad, y evitándose algunas dificultades de recuerdo.

Respecto al proceso de negociación, en primer lugar en relación a los profesores, hemos que apuntar que no fue una labor nada sencilla, pues existía cierto recelo por parte de la investigadora, ya que corríamos el riesgo en todos los casos de contar con diarios formalizados, sin valor investigativo. Nuestra esperanza era que a partir del momento en el que los profesores comenzasen esta actividad, se generase alguno interés.

En cuanto a los diarios de los alumnos, en las reuniones de planificación, los profesores entre ellos fueron unánimes y decidieron que optarían por escoger en su clase a aquel alumno que estimaran que mejor podría reflexionar sobre la dinámica del aula, aunque lo deberían hacer todos al final de la sesión de la clase.

En el trabajo con los diarios hemos pretendido tener presente como señala Zabalza (1991: 96 y ss.), las necesarias salvaguardas metodológicas, o sea, tanto las precauciones técnicas como las de contextualización pragmática. Respecto a las precauciones técnicas, nos interesaba para nuestro trabajo no la representación muestral, sino la práctica habitual de la dinámica del aula o sea, de los contextos naturales. En este sentido, recomendamos a los profesores aplicadores, y para que a su vez lo hicie-

sen llegar a sus alumnos, la mayor naturalidad en las reflexiones y la sinceridad en los escritos.

Finalmente, en relación a las salvaguardas de tipo pragmáticas, a la contextualización (Zabalza, 1991: 98) y concretamente a la dialéctica privacidad/publicidad en la elaboración del diario, se esclareció también en el proceso de negociación que el diario no era un sistema de evaluación y que éste no sería utilizado fuera de los contextos de la investigación.

### ○ Los diarios de los profesores aplicadores

En el período dedicado a la planificación, concretamente en una de las primeras reuniones en las que los profesores tuvieron conocimiento del tipo de instrumento que iban a utilizar a lo largo de los seis meses, la respuesta inicial fue de cierta incertidumbre y la reacción fue de indignación, lo que sería natural pues se trataba de elaborar un material novedoso, el cual sólo se conocía como un instrumento de investigación. Además, consideraron que la escritura diaria implicaría un esfuerzo costosísimo, acrecentando lo que era un exceso de trabajo al sumarlo con su trabajo de las restantes asignaturas.

En las primeras sesiones, algunos de los profesores ignoraron por completo este instrumento, lo que ha obligado a que se insistiera bastante, haciendo siempre referencia a la importancia que tenía este instrumento en la aplicación del Programa Didáctico. Incluso se hizo una modificación en el soporte en el que eran relatados los acontecimientos sobre la dinámica del aula, o sea, se ha cambiado el cuadernillo por simples folios, de manera que escribiesen en cualquier situación, no constituyendo un motivo para no hacerlo. Incluso se ha optado por hablar en reflexión y no en diario, una vez que en el entender de los profesores tenía otra connotación, les sonaba a un trabajo menor. En consecuencia, de estas modificaciones empezó a haber un mayor control directo por parte de la investigadora sobre este instrumento de recogida de datos, ya que se les pedía cada semana las reflexiones (diario) de cada sesión.

Por consiguiente, este instrumento ha sido esencial para ir recogiendo en cada sesión las «innovaciones y aportaciones personales al plan previsto, los resultados obtenidos y aquellas anécdotas que fueran representativas del cumplimiento o no de los objetivos y de lo acertado o inadecuado de la metodología propuesta» (Mora, 1989: 128), lo que nos permitía un contraste con la visión de la observación externa, en nuestro caso de la investigadora, como describiremos en el próximo epígrafe.

Respecto a cómo elaborar el diario, inicialmente ofrecemos algunas indicaciones (Aguaded, 1999; Zabalza, 1991: 103):

- Cómo se había planificado el desarrollo de la clase, cómo se programaba la sesión (planificación).
- Qué actividades fundamentales se habían desarrollado en la misma, qué ocurría en el aula (tareas).
- Qué dificultades relativas al diseño y desarrollo de los materiales se habían percibido (incidencias).
- Qué logros se advertían en el proceso (avances).
- Los dilemas: problemas, sensaciones, apreciaciones en el desarrollo de los acontecimientos, pensamientos e intereses, etc.

Sin embargo, inicialmente en las primeras sesiones los profesores se orientaron por las anteriores indicaciones, pero después también este fue motivo de alguna contrariedad, por eso se optó por acordar con los profesores dejar un cierto grado de abertura para que cada profesor afrontara la tarea de hacer el diario de una manera más autónoma que facilitara la reflexión, pero siempre incidiendo que su punto de vista era muy importante para el desarrollo del trabajo de investigación. Por otro lado, mientras los profesores de 4º curso hicieron su diario (reflexiones) individualmente, los profesores de 6º curso, una vez que trabajan en la asignatura de «Área de Proyecto» en «par pedagógica», o sea, en grupo de dos, optaron entre ellos hacer el análisis y comentarios sobre las sesiones de manera conjunta, siempre con la intención de ir construyendo una visión más objetiva de los acontecimientos del aula. Esta modalidad del diario en equipo, como señalan Porlán y Martín (2004: 47), favorece «la implantación progresiva de una estrategia de reflexión conjunta sobre y para la acción».

A lo largo de los seis meses, durante las entrevistas de negociación se fue comentando el desarrollo de este instrumento de trabajo, y los profesores siempre que la investigadora lo solicitaba, entregaban los folios con los relatos de las respectivas sesiones. De esta manera, la investigadora siempre que podía, optaba luego por informatizar en el programa de texto Word los documentos que le entregaban de manera que no se acumulara mucha información al final de la aplicación y para después proceder al procesamiento cualitativo a través del paquete HyperResearch.



### ○ Los diarios de los alumnos/as

En nuestra investigación hemos podido contar con una perspectiva distinta a la ofrecida en los documentos personales de los profesores, o sea, contamos también con la visión que de la dinámica del aula aportan los alumnos. Así, como ya hemos expuesto anteriormente, los profesores optaron por seleccionar a aquel alumno o alumna que estimaban que mejor podría reflexionar sobre la dinámica del aula, que resultaron ser en algunas clases dos alumnos y en otras sólo uno (alumno o alumna).

La motivación para su elaboración consistió en considerarlo como un instrumento para la valoración del trabajo que se iba realizando. Por ello, los alumnos contrariamente a los profesores, consideraron la actividad atractiva, ya que como muchos de ellos han referido, se trataba de hablar solamente sobre las aulas de cine, nada más. En cuanto al soporte utilizado para la escrita, estos también optaron igual que sus profesores, por simples folios.

En las reuniones se recomendó a los profesores que orientasen a los alumnos en los puntos que ellos deberían desarrollar, ya que estos presentaban inicialmente alguna dificultad en poner en práctica su capacidad reflexiva y crítica. Pero después, inclusive los profesores confirmaron que esta era una excelente actividad complementaria –el uso de este instrumento de investigación– en la experimentación del Programa.

Entre las sugerencias, se animó a los profesores que señalaran como aspectos importantes a incluir en las reflexiones de las sesiones los siguientes (Aguaded, 1999):

- Ritmo de desarrollo de la clase y relaciones alumno/profesor.
- Incidencias en la aplicación del material.
- Problemas surgidos en la aplicación del Programa.
- Avances detectados en el visionado crítico de cine.

En una de las clases, las dos profesoras (el «par pedagógico») de 6º curso, considerando las dificultades a nivel de la escrita que los alumnos presentaban, decidieron optar por traducir estos puntos en preguntas, facilitando así la orientación de los alumnos.

El proceso de entrega de este material se procedió de la misma manera que el de los profesores, o sea, siempre que los alumnos terminaban el trabajo al final de cada semana los profesores lo entregaban a la investigadora. Esto permitía que la investigadora procediese de inmediato a la

transcripción de estos textos a modo informático para proceder a su tratamiento.

#### **3.5.1.4. La observación externa**

La observación que describe con precisión acontecimientos de interés ha sido el punto de partida de toda la ciencia. Además de ser una actividad de la vida diaria, es el instrumento primordial de la investigación científica, y como tal, fue considerada por numerosos autores como la estrategia fundamental del método científico (Anguera, 1981: 292-333). Por ello, es innegable en las últimas décadas la expansión de la metodología observacional, cuyo carácter científico se halla perfectamente avalado. De esta forma, en la investigación educativa y en opinión de Hayman (1984: 93), el uso de los métodos de observación está justificado porque el objeto de la investigación descriptiva «consiste en describir y evaluar ciertas características de una situación particular en uno o más puntos del tiempo. A menudo éstos son puntos del tiempo ubicados en un ambiente activo, dentro de la vida real», frente a la investigación de «naturaleza experimental donde el investigador controla la variable independiente».

Así, por metodología observacional siguiendo a Anguera (1988: 7), se entiende al «procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento». Según Evertson y Green (1986: 165), el propósito de la observación es obtener una descripción o representación de los acontecimientos, de los procesos y de los fenómenos, así como de los factores que influyen en dichos fenómenos.

En nuestro caso nos centraremos en buscar información válida científicamente, o sea, que se corresponda con la realidad observada. Para ello, según Pérez Juste (2006: 371), es necesario tomar dos decisiones técnicas muy importantes: «responder a un plan sistemático y organizado, intencional por tanto, al servicio de la recogida de la información pertinente»; y «contar con suficientes datos como para tener una razonable seguridad de que nuestro juicio no se basa en un acontecimiento causal, y que, en consecuencia, representa la forma de ser y comportarse de las personas observadas». En esta línea, hemos de determinar «qué se observa, quién es observado, cómo se observa, cuándo se observa, dónde

se observa, cuándo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos procedentes de la observación o qué utilidad se da a los datos» (Rodríguez y otros, 1996: 150).

Los datos que se obtienen a partir de la observación tienen la siguiente característica: «su análisis depende, fundamentalmente, de las habilidades integradoras e interpretativas del investigador» (Cardona, 2002: 147), aunque a veces, como señala Pérez Juste (2006: 370-371), los juicios precipitados partiendo de escasas circunstanciales evidencias pueden venir viciados «por los apriorismos de quien observa tanto en relación con la realidad observada como con la persona que es objeto de atención». Por consiguiente, cualquier enfoque de observación de un acontecimiento es solamente una representación o visión de los fenómenos en estudio, orientado según determinados fines o metas. Por ello, su cientificidad es subyacente a la realización de manera sistemática, o sea, intencional, estructurada y controlada. En este sentido, según Tejedor (1985: 181), «la intencionalidad es una característica básica», ya que los hechos «no se observan en estado puro, sino que se enfocan desde una determinada perspectiva –marco teórico– y con unos objetivos concretos»; es estructurada cuando «se vincula a una teoría y procede en su realización con un determinado orden y método»; y es controlada cuando «es objetiva y comprobable». En suma, parece obvio, que antes de iniciar un proceso de observación hay que intentar establecer la finalidad que con él perseguimos, aunque sea imprescindible el plan o diseño sujeto a determinada lógica procesual y a ciertos requisitos de control.

### **a) La observación de la investigación**

A continuación vamos a determinar los «puntos de decisión», siguiendo a Rodríguez y otros (1996: 151), en los que se han circunscrito las observaciones en nuestra investigación.

Respecto al problema objeto de nuestra investigación –ya referido en páginas anteriores–, éste se centra en el diseño y la experimentación del Programa Didáctico: «O cinema está na escola» para el desarrollo de la alfabetización cinematográfico en alumnos de Educación Primaria. Por consiguiente, las observaciones han de propiciar la interpretación de las acciones, fenómenos y hechos que no sólo se expresan oralmente, y tras los cuales se esconden códigos de organización de conducta e interpretaciones que permiten dar sentido, en nuestro caso, al contexto educativo en el que se desenvuelve la aplicación del Programa Didáctico.

Frente a las técnicas anteriores de recogida de datos –cuestionarios y diarios– y una vez reconocido el valor psicosocial de las acciones, no es suficiente preguntar a los sujetos de la investigación por sus significados e intenciones, es necesario observar el contexto de la aplicación en que se producen. En este sentido y en cualquier caso, el acto de observar implica la actuación conjunta de tres elementos fundamentales, que Mucchielli (1974: 11) ha presentado a través de la «ecuación fundamental de la observación». Ésta implica un adecuado equilibrio entre la percepción, la interpretación y el conocimiento previo, aunque existan determinados sesgos que le pueden afectar. Por ello, las observaciones de nuestra investigación se desenvuelven en el propio contexto de aprendizaje.

Establecida la delimitación del enfoque de la observación en nuestra investigación procedemos ahora, como apunta Walker (1997: 153 y ss.), a definir los «sistemas de observación». Por ello, en nuestra observación, seguimos a partir de las aportaciones de Aguaded (1999) el siguiente protocolo:

| Protocolo observacional                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Cuestión básica de observación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación del Programa Didáctico: «O cinema está na escola». Los procesos, limitaciones y avances en su implementación.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Bloques directos de observación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto: descripción del aula y los espacios en los que se imparte el Programa.</li> <li>• Planificación de la actividad didáctica.</li> <li>• Recursos, medios y materiales empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>• Gestión y organización del aula: las dinámicas de clase, agrupamientos...</li> <li>• Estrategias y actividades docentes y discentes en el aula.</li> <li>• La interacción y el ambiente del aula.</li> <li>• La evaluación.</li> <li>• Los procesos, avances y limitaciones detectadas en el desarrollo del Programa.</li> </ul> |

En cuanto al contexto de la observación, es decir, el «conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales» (Rodríguez y otros, 1996: 152), como ya hemos apuntado anteriormente en este trabajo –en epígrafes anteriores– ésta se llevó a cabo dentro de las ocho aulas en las que hemos aplicado el Programa Didáctico.

Respecto a la selección de las muestras, es decir, «el conjunto de decisiones relacionadas con el cuándo de la observación» (Rodríguez y otros, 1996: 152), en nuestro caso, ésta se ha realizado desde los inicios de la aplicación del Programa Didáctico, o sea, desde enero de 2005 a junio de 2005, coincidiendo con el final del curso. En esta línea, se justifica este período de observación por la necesidad de seguir el mismo grupo de individuos durante un cierto período de tiempo (Bisquerra, 2000: 69), para recoger los procesos de avances y limitaciones en los que los alumnos experimentan en el desarrollo del Programa Didáctico.

Por consiguiente, una vez que la asignatura de «Área de Proyecto» se impartía una vez por semana y ante la dificultad de asistir a todas las sesiones –considerando que se trataba de una tarea casi imposible, ya que se eran ocho aulas–, hemos optado por una observación mensual, a pesar de que en algunos casos se hayan conseguido dos observaciones mensuales (de inicio a fin de las clases). Es importante tener en cuenta que todas las observaciones fueron llevadas a cabo por la investigadora, por eso la dificultad de poder hacer observaciones todas las semanas, como hubiera sido deseable. De esta forma, se estableció que sería una observación mensual en los seis centros, a pesar de que en algunos casos fue posible realizar más de una.

Por otra parte, respecto al tipo de participación que desarrollamos en las observaciones de nuestra investigación se considera la modalidad de «observación no participante», que siguiendo a Goetz y LeCompte (1988: 153-154), nos ha permitido contemplar lo que sucedía y registrarlo sobre el terreno, concretamente los aspectos proxémicos (resultantes de la influencia del contexto en los procesos de los alumnos) y kinésicos (se centran en las pautas de interacción entre alumnos y profesores que generaba la aplicación del Programa), reduciendo al mínimo nuestras interacciones con los participantes. No obstante, optamos por la observación directa (Anguera, 1989: 126 y ss.), ya que nuestra tarea se realizó «sobre el terreno, en contacto directo con la realidad» y con conocimiento de los observados, tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Para ello, los profesores fueron informados en la fase de negociación, durante el primer trimestre del curso (2004/05) y en cuanto a los alumnos, éstos fueron informados por sus profesores en el primer día de aplicación del Programa que iban a desarrollar un Programa Didáctico experimental, y que sería frecuente la presencia de una persona para tomar notas sobre cómo se iba desarrollando.

Respecto a la clasificación general de la índole del sistema subyacente a nuestras observaciones, entre los sistemas cerrados y abiertos (Evertson y Green, 1989: 321) hemos optado por aquél que nos ha permi-

tido la elaboración de categorías a partir de los patrones observados –el sistema abierto–, teniendo como punto de partida el genérico protocolo de observación.

Por otro lado, en cuanto a las técnicas e instrumentos habituales de observación (Rodríguez y otros, 1996: 154 y ss.; Evertson y Green, 1989: 324 y ss.), existen cuatro sistemas observacionales diferentes: sistemas categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos. En este sentido, hemos optado por emplear en nuestro trabajo los sistemas descriptivos y narrativos dentro de los límites naturales de los acontecimientos o contextos, ya que era nuestra intención analizar la aplicación del Programa a partir de las conductas, acontecimientos y procedimientos desarrollados en el aula. Procedemos inicialmente a hacer una descripción detallada –descriptiva– de los fenómenos observados a fin de explicar los procesos en desarrollo, para después identificar los principios genéricos explorando procesos específicos del Programa (Evertson y Green, 1989: 327).

En cuanto al registro de las observaciones, siguiendo a Rodríguez y otros (1996: 161), se realizaron a través de «notas de campo», es decir, de notas breves para recordar la observación, las palabras-clave, opiniones, frases entrecortadas, etc., que facilitarían posteriormente en nuestra investigación el trabajo de la investigadora.

Finalmente, las notas de campo de nuestro trabajo son presentadas en un cuadro con la respectiva fecha, número de la sesión de observación, junto al centro y al nivel. En los anexos de este estudio incluimos los textos de estas observaciones, una vez transcritos con un procesador de textos que codificamos posteriormente con el paquete de análisis cualitativo –HyperResearch–.

### **3.5.1.5. Las entrevistas**

Con el objeto de profundizar los resultados se elaboraron entrevistas, lo que permitió, siguiendo las aportaciones de Colás y Buendía (1998: 260), recabar información a través de los sujetos de la investigación sobre acontecimientos o problemas que el investigador desconocía y que podrían surgir a lo largo de las técnicas señaladas anteriormente. Señalan Marcelo y Parrilla (1991: 23), que «aunque, en muchas ocasiones, ha sido injustamente relegada a un segundo plano, en favor de la observación, la entrevista es una de las estrategias de investigación más importante» en investigaciones como la que nos ocupa. A menudo es el medio que permite conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas y

acontecimientos anteriores a la observación. Por ello, no sólo cumple una función diagnóstica, sino que también sirve a otras funciones: la recogida amplia de información sobre el sujeto (historia, trayectoria laboral y profesional, situación familiar, etc.); la función motivadora, o sea, el establecimiento de una relación positiva, cambio de actitudes y expectativas, etc., al tiempo que puede ofrecer un efecto terapéutico (García Marcos, 1983: 355-395).

Por consiguiente, en el contexto investigativo se define entrevista como «un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas» (Cohen y Manion, 1990: 378). En nuestro estudio lo que se pretende es explicar el punto de vista de los participantes, cómo piensan, interpretan y explican su comportamiento en el contexto de aprendizaje con la experimentación del Programa: «O cinema está na escola».

Expone Pérez Juste (2006: 404), que si en el cuestionario la interacción entre el evaluador y el encuestado es prácticamente nula, «en el caso de la entrevista la situación se invierte, dándose una relación amplia y, en ocasiones intensa y hasta reiterada». En este sentido, como indica Padilla (2002: 125), lo que caracteriza a este instrumento frente a los procedimientos presentados anteriormente es la «interacción personal» que en ella tiene lugar. En ésta es importante que el entrevistador sea capaz de establecer un «rapport», o sea, una relación franca y cordial desde los primeros momentos (Pérez Juste, 2006: 405) y, fundamentalmente como indican Marcelo y Parrilla (1991: 23), «entrar en el mundo del entrevistado» y «comprender sus interpretaciones e intenciones».

Este instrumento según Cohen y Manion (1989: 378), presenta tres finalidades básicas: la «recogida de información, relativa a los objetivos de la investigación»; la comprobación de hipótesis o la identificación de «variables y relaciones»; y en tercer lugar, su uso dentro de la investigación en conjunción con otros métodos, «para profundizar en las motivaciones de los informantes y sus razones para responder cómo lo hacen».

En este sentido, las entrevistas como otra fuente más de recogida de datos en nuestro estudio, nos permitirá triangular y ampliar las informaciones obtenidas. Así, hemos empleado entrevistas llevadas a cabo individualmente y en grupo.

### **a) Entrevistas individuales**

Uno de los tipos de entrevista de las que hemos hecho uso en nuestra investigación es de carácter individual. En este sentido, siguiendo las aportaciones de Cardona (2002: 149), esta modalidad de entrevista «se realiza frecuentemente a elementos informativos-clave». Por consiguiente, hemos entrevistado a los profesores aplicadores del Programa individualmente, con excepción del «par pedagógico», al cuál optamos por entrevistar conjuntamente a los dos profesores, de manera que se constituyera una entrevista por aula y no dos, ya que el contexto de experimentación era el mismo. Así, esta técnica nos ha permitido contar con otra perspectiva en sus valoraciones sobre la experimentación del Programa en tres momentos de la aplicación, es decir, al final del segundo, cuarto y sexto (último mes).

A la hora de clasificar las entrevistas es posible utilizar diversos criterios de clasificación. Entre ellos, se destaca el grado de estructuración (Cohen y Manion, 1990: 378-379). Así, en nuestro estudio, respecto a las entrevistas individuales hemos optado por las «semiestructuradas», ya que posee preguntas abiertas y una secuencia prefijada (Padilla, 2002: 127).

En el tipo de preguntas, siguiendo a Goetz y LeCompte (1988: 139), hemos empleado las «preguntas de contraste» ya que se pretende obtener «los significados que los respondientes asignan a, y las relaciones que perciben entre, los diversos constructos que utilizan».

El acto de entrevistar implica alguna habilidad, que como apunta Cardona (2002: 149), «es crítica para recoger datos válidos y se halla relacionada con el entrenamiento y la experiencia». Además, requiere alguna planificación, tiempo y desplazamientos. Bisquerra (2000: 103) recomienda algunas medidas en la planificación de la entrevista:

- Especificar las variables objeto de estudio, es decir, lo que se pretende medir.
- Decidir el formato de las preguntas y el modo de las respuestas.
- Especificar si se trata de hechos, opiniones o actitudes.
- Construir el protocolo de entrevista y/o el manual del entrevistador.

Siguiendo las aportaciones de Goetz y LeCompte (1988: 142) una entrevista «requiere una organización y secuencialización cuidadosas y frases que comuniquen al respondiente los propósitos y el camino que va



a seguir el investigador». Así, para las entrevistas elaboramos los siguientes protocolos:

| Protocolo de entrevistas con la profesora «OMJ»<br>EB1/PE Dr. Clemente Tavares                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª Entrevista (21/02/05)                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da aplicação (características, dificuldades em especial).</li> <li>• O material.</li> <li>• As reflexões dos alunos.</li> </ul>                                                                                                       |
| 2ª Entrevista (12/04/05)                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A dinâmica da aula.</li> <li>• O trabalho em grupo.</li> <li>• Interesse em relação aos conteúdos.</li> <li>• Planificação das aulas.</li> <li>• Participação dos alunos.</li> <li>• Avaliação.</li> </ul>                                   |
| 3ª Entrevista (23/06/05)                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio da escola em relação ao Programa Didáctico.</li> <li>• Introdução da educação audiovisual nas actividades escolares, através do Programa Didáctico.</li> <li>• Sensibilização da comunidade educativa face a esta temática.</li> </ul> |

*Nota en cuanto al idioma: Presentamos los protocolos en el idioma portugués, ya que hemos aplicado y trabajado en el campo con este mismo idioma. En los anexos presentamos las entrevistas junto con los protocolos.*

## b) Entrevistas grupales

En cuanto al otro tipo de entrevista, atendiendo al número de sujetos entrevistados simultáneamente (Watts y Ebbutt, 1987: 25-34), hemos empleado la entrevista grupal colectiva, ya que ésta nos permitía «desarrollar discusiones» con los profesores aplicadores del Programa, siempre en dos sesiones (una con los profesores de 4º curso y otra con los de 6º curso, ya que las aulas se imparten de distinta manera, es decir, en el cuarto curso el profesor titular imparte todas las áreas, mientras los de 6º sólo imparten algunas, entre ellas «Área de Proyecto») de forma que aportaron

significados, intenciones, interpretaciones y reflexiones representativas (Marcelo y Parrilla, 1991: 24), además de permitir al investigador captar una mejor comprensión del proceso. En esta línea, una de las ventajas de este tipo de entrevista para nuestro estudio, como apuntan Cabero y Hernández (1995: 55), es que «los argumentos o temas sobre los que se quiere reflexionar, pasan de ser expuestos en términos de demanda directa —como es típico en la entrevista individual— y se introducen como tema de discusión y debate». Por otra parte, Krueger (1990: 65) señala que «a medida que los participantes responden a las preguntas, sus respuestas inducen a nuevas ideas o asociaciones en el resto de los presentes. Estas respuestas sirven como señales que despiertan nuevas ideas en los demás participantes». Así, procedemos a realizar sesiones mensuales durante todo el período de aplicación del Programa con los trece profesores implicados en la experimentación del mismo.

Atendiendo al grado de estructuración y al contenido de las preguntas, en este caso igual que el anterior, hemos empleado entrevistas semi-estructuradas y de contraste, pues como ya comentamos anteriormente se pretendía obtener los significados de los informantes. Según Podríguez y otros (1996: 179), las entrevistas de contraste «se plantean para extraer diferencias entre los términos utilizados por un informante como parte de una misma categoría».

En este caso, también elaboramos protocolos de entrevistas grupales para los profesores aplicadores. Recogemos éstos, junto a las transcripciones de las mismas —véase en anexos— en este trabajo. A continuación reseñamos uno de los protocolos empleados:

| Protocolo para grupos de discusión con los profesores aplicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª Sessão (31/01/05)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da aplicação (características, dificuldades em especial...).</li> <li>• Receptividade dos alunos face a este novo tema.</li> <li>• Diálogo com outros órgãos da escola.</li> <li>• Planificação.</li> <li>• Conhecimentos do professor.</li> <li>• A utilidade dos manuais.</li> <li>• A presença do investigador.</li> <li>• As reflexões do professor.</li> <li>• As reflexões dos alunos.</li> </ul> |

Hay que dar a conocer que las entrevistas individuales y grupales fueron grabadas en audio y transcritas por la investigadora, siendo utilizado para su codificación el programa informático «HyperResearch».

Por último, respecto a la fiabilidad y validez hay que referir en relación a la primera y siguiendo a Bisquerra (2000: 105), que el cálculo de ésta entre codificadores, «mediante alguna medida de asociación, puede ser una forma adecuada de estimarla», lo que en nuestro caso eso no es posible, pues se trata de una labor llevada a cabo solamente por la investigadora dado el carácter de la investigación. En cuanto a la validez, ésta es probablemente la más utilizada aunque pueda ser insuficiente. Como señala el autor, «la validez convergente consiste en comparar los resultados de la entrevista con otras medidas consideradas como válidas. En todo caso conviene adoptar un 'compromiso juicioso' que asegure la validez de la entrevista». En esta línea nosotros incorporamos en la investigación un instrumento más junto a los diarios y a las observaciones y procedemos a la triangulación de los datos mediante esas técnicas y procedimientos diversos.

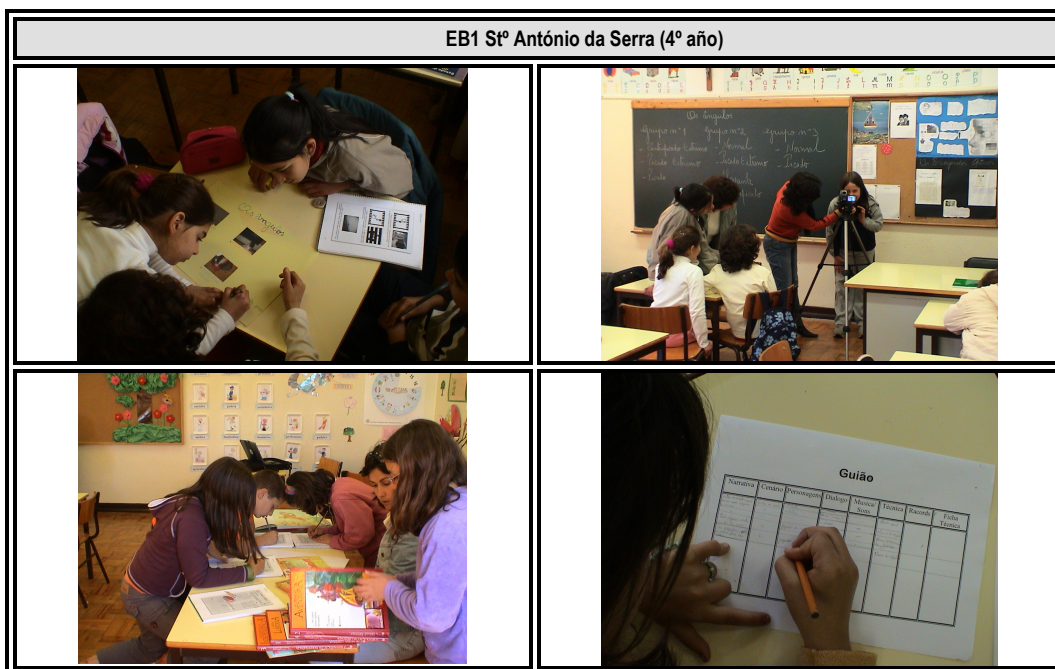
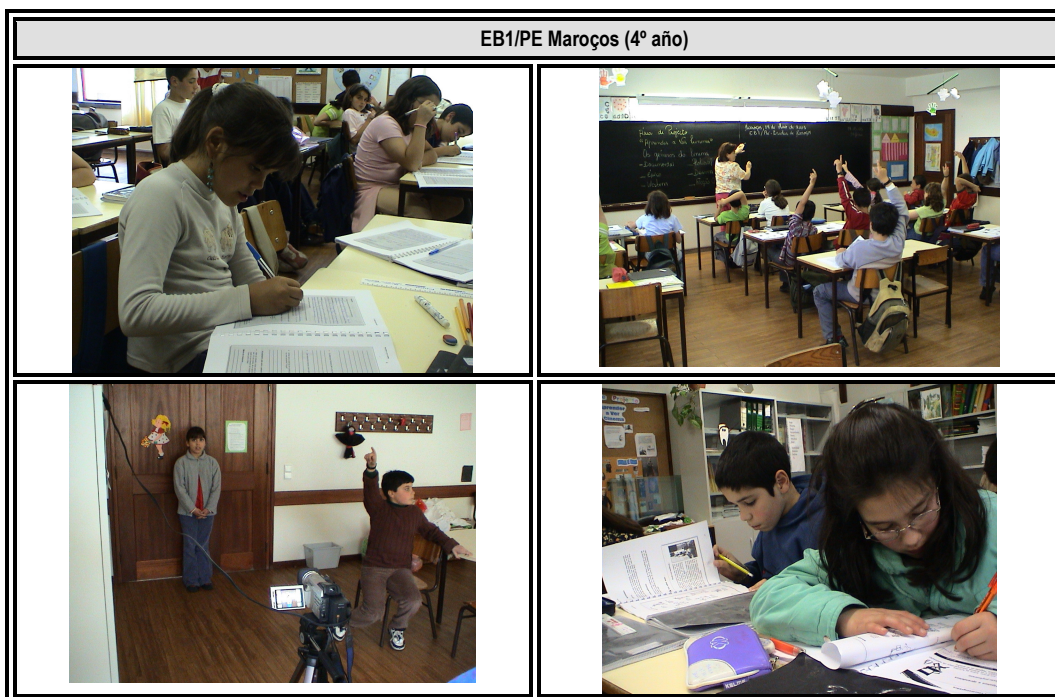
En suma, las cuatro técnicas seleccionadas para nuestra investigación son útiles en sí mismas y se complementan entre sí. Por ello, mediante la técnica denominada triangulación, los datos recogidos pueden compararse entre sí, aportándonos una información más fiable, completa y cercana a la realidad.

#### **3.5.1.6. Los mapas fotográficos y los horarios**

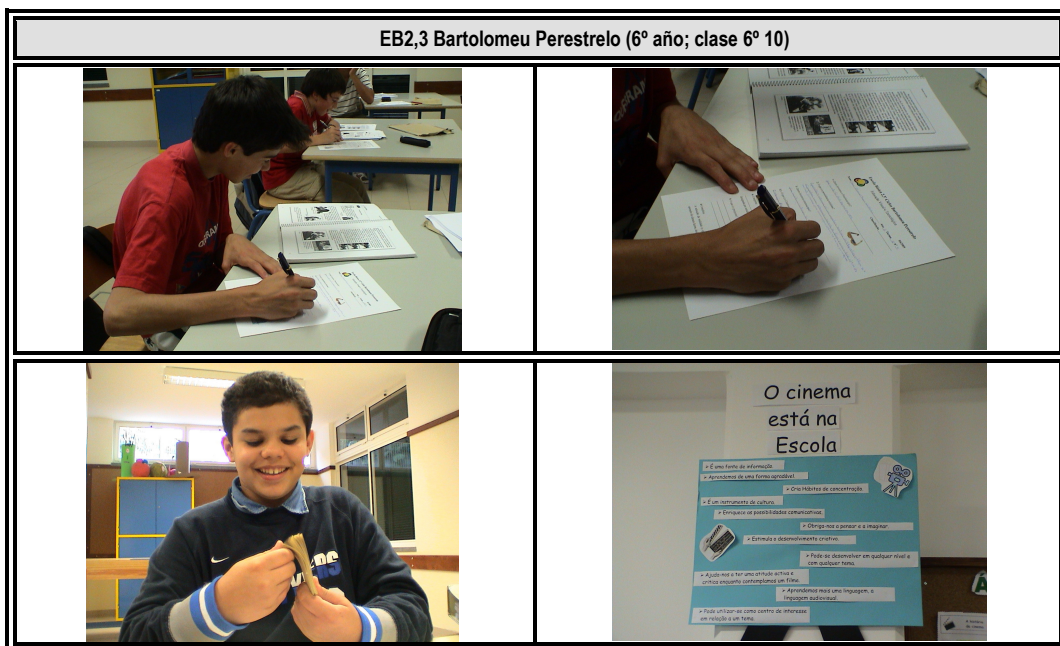
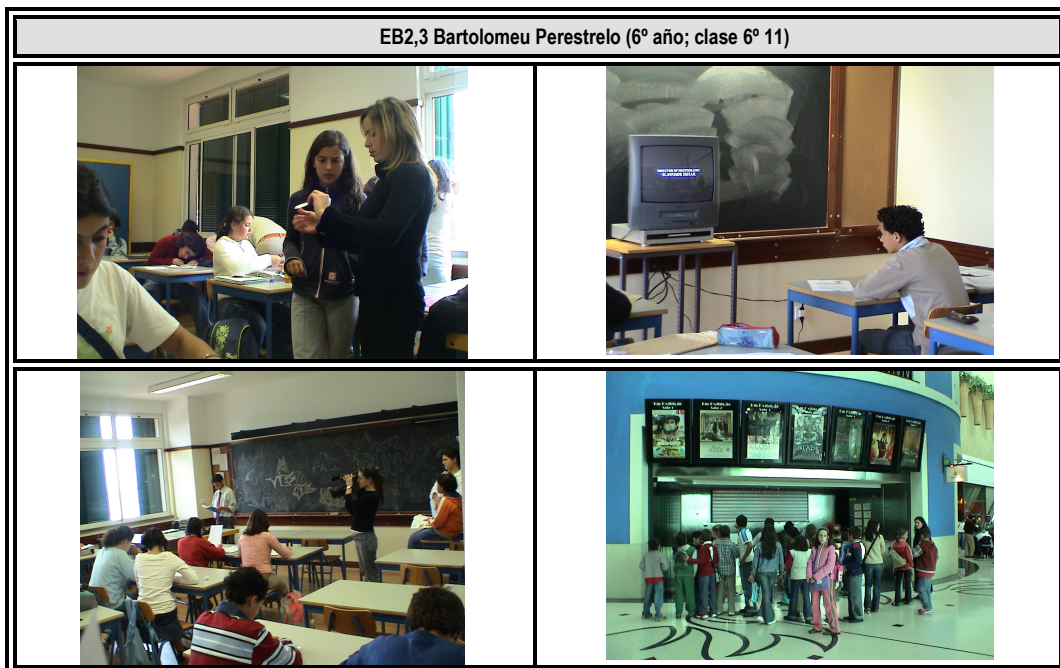
Aunque presentemos los mapas fotográficos en la secuencia de los instrumentos de recogida de datos, no significa que éstos los integren, sino que funcionan como un recurso que como apuntan Rodríguez y otros (1996: 113) «nos permite situar la información recogida en función de dimensiones sociales, espaciales y temporales que ofrecen una perspectiva del campo como un todo». En este sentido, consideramos importante incluir en este trabajo tomas de las escenas que pretenden representar a los alumnos en la perspectiva físico-espacial en que se encontraban, es decir, durante la experimentación del Programa Didáctico.

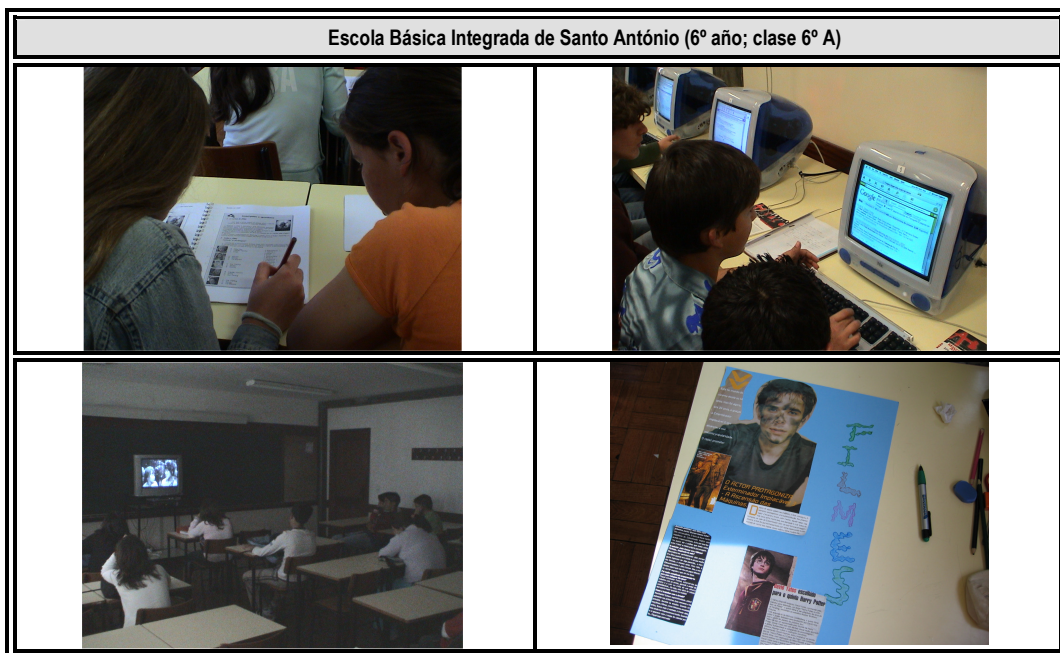
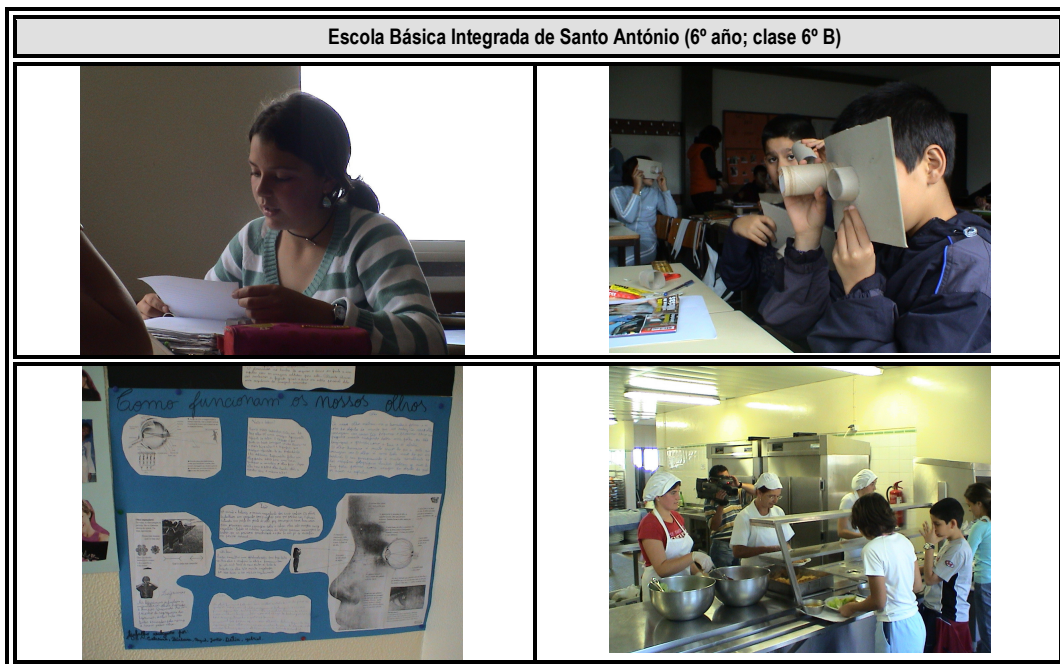
##### **a) Los mapas fotográficos**











## b) Horario de la asignatura de «Área de Proyecto» de aplicación del Programa Didáctico

Después de presentadas algunas de las tomas que nos aportan valiosas informaciones acerca de la realidad de los contextos naturales en los que se experimentó el Programa, procedemos ahora a exponer el horario elaborado por la investigadora, teniendo como base los diversos horarios de las aulas implicadas en la experimentación y que le ha permitido ajustar todo el trabajo de campo, o sea, en los centros.

| ESCOLAS<br>DIAS<br>SEMANA                      | SEGUNDA-FEIRA | TERÇA-FEIRA                  | QUARTA-FEIRA                | QUINTA-FEIRA | SEXTA-FEIRA   |
|------------------------------------------------|---------------|------------------------------|-----------------------------|--------------|---------------|
| EB1 de Santo António da Serra (Machico)        |               | (8:30/13:30)<br>Manhã (2.º)  |                             |              |               |
| EB1/PE dos Maroços (Machico)                   |               | (13:30/18:30)<br>Tarde (3.º) |                             |              |               |
| EB1/PE Dr. Clemente Tavares Gaula (Santa Cruz) |               | (8:30/13:30)<br>Manhã (1.º)  |                             |              |               |
| EB1/PE do Lombo do Atouguia (Calheta)          |               |                              | (8:30/13:30)<br>Manhã (2.º) |              |               |
| Escola Básica de Santo António – 6.º B         | (10:00/11:30) |                              |                             |              |               |
| Escola Básica de Santo António – 6.º A         |               |                              | (8:15/9:45) (1.º)           |              |               |
| Escola Básica Bartolomeu Perestrelo (6.º11)    |               |                              |                             |              | (13:50/15:30) |
| Escola Básica Bartolomeu Perestrelo (6.º10)    |               | (16:30/18:00)                |                             |              |               |

## 3.6. El proceso de análisis de los datos

Concluida la presentación de los procedimientos y estrategias utilizados en la recogida de datos en apartados anteriores, procedemos a continuación al análisis de los mismos, que como indica Ballester (2001: 153), es «una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación». El análisis requiere por parte del investigador organizar los datos separándolos en unidades o categorías, temas y conceptos. La interpretación consiste en atribuir sentido a los datos, ya que como señala Pérez Juste (2006: 442) citando a Bunge, «los datos tienen poco o nada de ‘datos’, siendo preciso identificarlos, extraerlos, cuando no construirlos *ex profeso* para la situación». Rodríguez y otros (1996: 197) apuntan, que «los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un es-



quema emergente de significados que da cuenta de la realidad estudiada».

En el proceso de análisis de datos, el propósito fundamental según Bisquerra (2000: 35), es «organizarlos de tal forma que permitan dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas». En esta línea, siguiendo las aportaciones de este autor, no se pueden analizar los datos sin un marco teórico conceptual. Este análisis no es un acto espontáneo, también se planifica. Además, la naturaleza de los datos manejados en la investigación está condicionada por las técnicas o instrumentos empleados para recogerlos, es decir, el análisis de datos puede ser estadístico o bien cualitativo.

En nuestra investigación los datos proceden de distintas fuentes: los cuestionarios iniciales y finales, los diarios de los profesores y los alumnos, las observaciones y las entrevistas. Procedemos ahora a explicar el proceso seguido en ambos grupos de instrumentos recopilados en nuestro trabajo: los cuestionarios (análisis cuantitativo) y por otra parte, los diarios, las observaciones y las entrevistas (análisis cualitativo).

### **3.6.1. El análisis de los cuestionarios**

El análisis de datos de los cuestionarios implica una clasificación para «poner de manifiesto las uniformidades, semejanzas y diferencias de los fenómenos observados» (Sierra Bravo, 1989: 406). Esta clasificación comprende esencialmente las operaciones de codificación y tabulación. Previa a éstas, y siguiendo las aportaciones de Sierra Bravo (1989: 406-455), hay otra operación denominada «editing», en la que debemos revisar los cuestionarios para detectar y eliminar en lo posible los errores y omisiones que puedan presentar. Así, en nuestro trabajo, trabajamos en el sentido de que los datos sean lo más exactos y fidedignos posible, apropiados para la tabulación y ordenados de manera que fuera sencillo poner en clave y tabular.

Antes del proceso de tabulación, se encuentra el de codificación, que consiste en «hacer representar o traducir cada respuesta de los cuestionarios y cada dimensión de los cuadros de observación por códigos o indicaciones numéricas que faciliten la tabulación» (Sierra Bravo, 1989: 407). Esta tarea instrumental se desarrolló en nuestro trabajo a través de codificación electrónica, mediante el programa estadístico SPSS 11.0, en el caso concreto de las preguntas cerradas. En cuanto a las preguntas abiertas de este instrumento, hemos seguido algunas indicaciones que

Sierra Bravo (1989: 408-409) ofrece para verificar la categorización de este tipo de preguntas, de manera que se aprecien de forma resumida y agrupada las respuestas más utilizadas o los aspectos más coincidentes o divergentes.

Una vez codificados los datos, se procedió a su tabulación a través del paquete estadístico, lo que nos permitió extraer frecuencias, porcentajes, gráficas y estadísticas de relación entre las diferentes cuestiones y variables.

Por ello, el proceso de codificación y tabulación seguido en nuestro trabajo se procedió del siguiente modo:

- 1) Aplicación de los cuestionarios en los seis centros objetos de investigación a comienzos y finales de la experimentación del Programa Didáctico.
- 2) Codificación –realizado por la investigadora– con el SPSS 11.0 de los ítems de respuesta cerrada y procesamiento en Word de las cuestiones abiertas.
- 3) Presentación de los resultados obtenidos en el proceso estadístico en el siguiente capítulo.

Hoy en día prácticamente todas las investigaciones realizan su análisis de datos mediante procedimientos informáticos. De esta forma, en nuestra investigación, el ordenador ha tenido una función muy importante. Rodríguez y otros (1996: 237) indican que las posibilidades de éste «en el almacenamiento, manejo y transferencia de grandes cantidades de información numérica, verbal o visual, y su rapidez en la realización de cálculos, cálculos o tareas de búsqueda y organización, le han situado en un lugar de privilegio en un amplio abanico de campos científicos y profesionales, entre los que se incluye el ámbito de la investigación cualitativa». Así, el ordenador nos ha facilitado múltiples facetas de la investigación: el procesamiento de los textos, el análisis estadístico de los cuestionarios, el análisis cualitativo de los diarios, observaciones y entrevistas y la presentación formal del informe de investigación.

Respecto al paquete de análisis estadístico SPSS 11.0, cuya función es ayudar a los investigadores en la fase de análisis de datos, éste consiste en un programa complejo que funciona bajo el control del usuario y se compone de diferentes módulos, algunos de los que hemos utilizado en nuestro trabajo serían las secciones de «datos», «tablas» –para la generación de informes y tablas comparativas, así como el carrusel de gráfi-

cas—, y especialmente la de «estadísticas» para el procesamiento estadístico de los datos y su posterior comentario.

### **3.6.2. El análisis de los diarios, observaciones y entrevistas**

El análisis de datos en nuestra investigación tiene por objeto descubrir patrones de comportamiento, ideas y explicaciones de los hechos o fenómenos sobre la puesta en práctica de un Programa, de manera que se puedan elaborar las conclusiones.

Exponen Gil y Perera (2001: 19), que la información recogida constituye una verdadera dificultad para el investigador que, aunque cuente con los recursos informáticos, tendrá la tarea complicada de extraer conclusiones a partir de un voluminoso conjunto de datos que sustentan múltiples elementos de información. Así «tendrá que poner en práctica toda una serie de procedimientos que le permitan manejar, seleccionar, valorar, sintetizar, estructurar, disponer la información, reflexionar sobre ella y realizar comprobaciones, con el fin de llegar a resultados relevantes en relación al problema que estudia».

En consecuencia de la naturaleza de los datos cualitativos, cada investigador adopta su propio enfoque y proceso a seguir a la hora de realizar el análisis. En este sentido, el carácter abierto y flexible de esta metodología, así como el abanico de enfoques que engloba y la escasez de orientaciones y sistematizaciones al respecto (Miles y Huberman, 1994), son elementos que pueden explicar tal hecho. En nuestro caso, seguimos las aportaciones de Taylor y Bogdan (1990: 159) que señalan que su enfoque «se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian». Por ello, según Goetz y LeCompte (1988: 174), «los etnógrafos analizan sus datos y emplean, de hecho, procedimientos formales, sistemáticos y lógicos para generar constructos y establecer relaciones entre ellos». Por consiguiente, aunque existan una serie de objeciones en relación a las tareas analíticas, el análisis de los datos cualitativos «podría hacerse siguiendo un esquema de trabajo más o menos común a la mayor parte de los procesos de análisis desarrollados en la investigación cualitativa» (Gil y Perera, 2001: 21), considerando que los diversos paradigmas investigativos, emplean pautas comunes en el análisis de los mismos.

En nuestro caso hemos de apuntar, que en esta investigación los datos aportados por los diarios, las entrevistas y las observaciones se caracterizaron, como en la mayoría de los procesos cualitativos de investigación,

por su volumen, pues estos estudios implican estancias prolongadas en escenarios —en nuestro caso estuvimos en la isla de Madeira casi nueve meses, en los seis centros—, por su complejidad, ya que los datos no son susceptibles de una aplicación directa de técnicas estadísticas, por encajar múltiples informaciones, su lenguaje verbal, en el que a la función denotativa se suma la función connotativa, a veces resultante del empleo de dobles sentidos y sentido figurado (Gil y Perera, 2001: 19).

En cualquier situación, el análisis cualitativo aplica técnicas, procedimientos adecuados a través de una serie de fases, para llegar a establecer inferencias y poder conocer si se han cumplido los objetivos planteados en la investigación. Así, Glaser y Straus (1967), citado por Colás y Buendía (1998: 273), señalan que en el análisis cualitativo la llegada a la teorización implica las siguientes fases: el descubrimiento de las unidades de análisis; la categorización o conceptualización; las hipótesis y/o proposiciones que supone plantear preposiciones sobre relaciones y por último, establecer conjeturas fundamentadas, o sea la formulación de la teoría. Por otra parte, Taylor y Bogdan (1990: 159) establecen una primera etapa de identificación de temas; una segunda, cuando los datos ya han sido recogidos, que incluye la codificación y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio; y una fase final, cuando el investigador «relativiza sus descubrimientos». Goetz y LeCompte (1988: 175-181) establecen las fases de: percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación, determinación de vínculos y relaciones y finalmente la especulación. Por último, en esta línea, se destaca la propuesta de Miles y Huberman (1994: 12), con las siguientes tareas y actividades en el proceso de análisis: en un primer momento hay que proceder inicialmente a la recogida de datos, a su reducción, a la representación de los mismos y a la extracción de conclusiones y su verificación.

Por consiguiente, Villar (1996: 52) basándose en las aportaciones de numerosos autores, presenta una propuesta definida en tres fases, la cual seguiremos en nuestro trabajo:

- a) Fase de reducción de datos, cuyo objetivo se centra en un proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos en 'bruto' que se produce continuamente a lo largo del proceso de investigación cualitativa.
- b) Fase de organización de la información, a fin de poder extraerse conclusiones y realizar acciones, en la que se estructurarán los datos, se establecerán las evidencias de las afirmaciones, se codificará, comparará, contrastará para su clasificación y categorización.
- c) Fase de verificación y conclusiones, cuyo objetivo es el establecimiento de vínculos entre datos o la relativización de los mismos, para extraer y confirmar las conclusiones de la investigación.

En un primer momento, hemos procedido a hacer una simplificación de la abundante información recogida. En este sentido, Rodríguez y otros (1996: 205) señalan que es necesario «reducir la amplia información que contienen, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan». Lo que nos interesa es destacar las ideas generales, o sea, las unidades centrales de significado que suelen presentarse a través de códigos. Así, concluida la transcripción de las respuestas, hay que codificarlas y agrupar las mismas en categorías.

En nuestro trabajo, en la fase de reducción de datos —una vez recopilados los datos: diarios, observaciones y entrevistas y procesados informáticamente— procedemos a una «reflexión inicial a partir de las comprensiones más importantes» para desembocar en la identificación y establecimiento de las unidades de análisis (Villar, 1996: 52). Siguiendo a este autor, el objetivo de esta primera aproximación fue «sugerir líneas y conexiones entre los datos, así como empezar a perfilar las relaciones de los datos con la literatura de investigación científica». En este sentido, Villar (1996: 53) propone las siguientes tareas: búsqueda de categorías examinando los datos, identificando temas, ideas, etc.; elaboración de una lista de categorías o unidades de análisis (códigos); revisión de categorías y revisión del material del campo, atendiendo a las categorías.

A continuación, presentaremos cómo hemos llevado a cabo este proceso.

La primera tarea fue la determinación del tipo de las unidades de análisis. Así, considerando la tipología de nuestra investigación, optamos por el criterio temático (Bardin, 1986: 79-82), y de esta forma consideramos las frases como unidades de significado propio. Para ello, procedimos a dividir los textos en unidades de significado, siendo la unidad de registro la oración o párrafo con sentido propio en relación a los tópicos vinculados a nuestro tema de estudio (Moral y Fernández, 1995).

Determinado el criterio de separación de las unidades, procedimos a identificarlas y clasificarlas a través de las operaciones de codificación y categorización, que como apuntan Rodríguez y otros (1996: 208), «son respectivamente los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad». Siguiendo la investigación de Villar (1996: 53), la regla de numeración empleada de estos elementos en nuestro trabajo fue la presencia/ausencia a lo largo de las transcripciones. Así la codificación, comprendida como «la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida» (Rodríguez y otros, 1996: 208), nos ha permitido la categorización y clasifi-

cación de las unidades significativas de nuestro estudio. En esta línea Gil y Perera (2001: 21-22) señalan que «las categorías pueden referirse a opiniones, actitudes, sentimientos, valoraciones realizadas por los sujetos que actúan como fuentes de datos, o también a actividades, procesos, conductas, interacciones entre individuos, lugares, momentos, etc.».

Respecto al procedimiento de elaboración de categorías en función de los datos recogidos por los instrumentos de la investigación, la fundamentación teórico y conceptual de la misma, los objetivos y categorías –fijadas en otros estudios de medios semejante al nuestro (Aguaded, 1999)– elaboramos nuestra tabla de categorías y de códigos. Para ello, seguimos las pistas ofrecidas por Taylor y Bogdan (1990: 167 y ss.) para desarrollar el proceso de codificación de una forma sistemática.

Concluido el proceso de codificación de los textos, procedimos a traspasar los resultados que ya se encontraban previamente procesados en el procesador de textos Word a formato ASCII, a fin de continuar con el análisis cualitativo a través de un programa específico: el HyperResearch.

Este software para el análisis de datos cualitativos no proporciona al investigador resultados de análisis como respuesta a la introducción de un corpus de datos textuales, sino nos permite el agrupamiento de los códigos con respecto a los segmentos de texto, lo que exige obviamente, que el investigador en un momento previo haya definido cada segmento, indicando su comienzo y final. Como nos indican Cabero y Hernández (1995: 59), el HyperResearch «nos permite contrastar informaciones de tipo cualitativo, agrupar y sacar frecuencias de aparición de los distintos fragmentos de texto, así como establecer, validar y contrastar hipótesis». En este sentido queremos destacar la idea, subrayando a Gil y Perera (2001: 31), «los programas son meras herramientas que no mejoran por sí mismas la calidad de un trabajo, únicamente facilitan la labor del investigador, de cuya correcta actuación dependerá el valor del estudio».

En nuestro trabajo cada grupo de alumnos y profesores, contextualizados en las aulas donde se ha aplicado el Programa Didáctico, se consideran un caso de la investigación. El registro del material de cada uno contiene diferentes «archivo fuente», esto es diarios, observaciones y entrevistas.

Una vez definidos los casos y sus archivos fuente, se procede a la inserción de los documentos primarios, procesados ya informáticamente en Word y convertidos, una vez corregidos ortográfica y estilísticamente, a código ASCII para su lectura desde el HyperResearch.

### 3.7. Los resultados

#### 3.7.1. El cuestionario inicial y final de los alumnos

En páginas anteriores, hemos explicado que el cuestionario inicial se componía de 50 ítems, distribuidos en los siguientes ámbitos:

| Dimensiones:             | Ítems:                 |
|--------------------------|------------------------|
| • Dados de identificação | a, b, c, d, e, f, g, h |
| • Nós e o cinema         | 1 - 13                 |
| • O mundo do cinema      | 14 - 18                |
| • Os conteúdos do cinema | 19 - 40                |
| • Nós como espectadores  | 41 - 45                |
| • O cinema na escola     | 46 - 50                |

Respecto al cuestionario final, reseñado anteriormente, su diseño es muy semejante al inicial, manteniéndose los bloques y la mayoría de sus cuestiones, aunque muchas de ellas se han modificado, ya que se pretende como indicamos en el análisis de este instrumento, evaluar el Programa Didáctico desarrollado.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario y procesadas en SPSS –paquete estadístico para el procesamiento de la información– se presentan en diferentes tablas que se encuentran en los «Anexos» de este trabajo, aunque iremos adjuntando algunas de ellas conforme comentemos los resultados.

#### ○ *Os dados de identificação*

En cualquier encuesta es necesario recoger los datos descriptivos que identifican a los sujetos de la investigación. En este tipo de cuestionario consideramos relevantes los datos relativos al sexo, la edad, el curso, el centro, la zona (concelho), la profesión de los padres y el barrio de residencia. En el procesamiento de la información no fue considerado el análisis del ítem h) «residencia», ya que la mayoría de los resultados coinciden con los del ítem e) «concelho», además de ser poco significativo.

**Sexo**

|          |           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Masculino | 77         | 52,4       | 54,2              | 54,2                 |
|          | Feminino  | 65         | 44,2       | 45,8              | 100,0                |
|          | Total     | 142        | 96,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema   | 5          | 3,4        |                   |                      |
| Total    |           | 147        | 100,0      |                   |                      |

Hemos considerado como sujetos de la investigación en este trabajo a 147 alumnos, aunque este resultado sea la suma de aquéllos que han cumplimentado los dos cuestionarios o bien uno o el otro. Así, la encuesta inicial fue cumplimentada por 142 alumnos, siendo 5 los casos que no estuvieron presentes —«missing cases»—, por lo que en todas las estadísticas éstos aparecerán como casos perdidos, igual que en la encuesta final como podremos observar. En cuanto a la primera variable (sexo) —véase la tabla siguiente— contamos con un total de 77 alumnos y 65 alumnas, esto es un 54,2% de hombres y 45,8% de mujeres.

Respecto al cuestionario final, es evidente que las variaciones no son muchas, aunque haya variado el número de los sujetos de la investigación.

**Sexo**

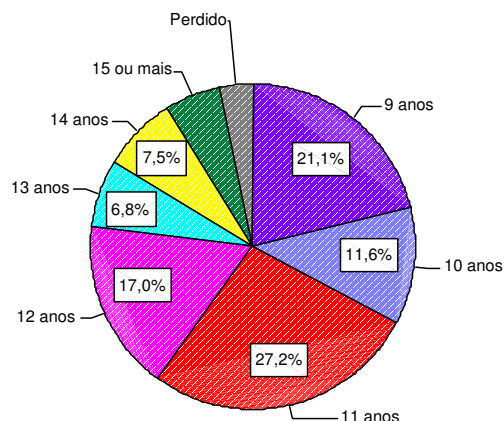
|          |           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Masculino | 69         | 46,9       | 52,3              | 52,3                 |
|          | Feminino  | 63         | 42,9       | 47,7              | 100,0                |
|          | Total     | 132        | 89,8       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema   | 15         | 10,2       |                   |                      |
| Total    |           | 147        | 100,0      |                   |                      |

En el cuestionario final hay un porcentaje similar con los resultados del cuestionario inicial, es decir, un 52,3% son hombres y 47,7% son mujeres, aunque al final se registra un mayor número de casos perdidos — 15 «missing cases»—. De esta forma, el total de alumnos y alumnas, en esta encuesta, es de 132 frente a los 142 del cuestionario inicial.

En esta línea es importante señalar el emparejamiento de los cuestionarios inicial y final en sus datos identificativos, de manera que los mismos correspondan al número de investigación de cada sujeto.



### Idade



En el cuestionario inicial las edades de los sujetos de la investigación oscilaban entre los 9 y los 15 o más años, siendo la edad de 11 años –con un 27,2% del total– la opción más señalada, seguida de un 21,1% que tenían 9 años, de un 17% con 12 años y de un 11,6% con 10 años. En los extremos encontramos, 6,8% que tiene 13 años, 7,5% 14 años y 5,4% con 15 o más años. Estas edades se justifican ya que se pretendía apli-

car y experimentar el Programa en los cursos de 4º y 6º cursos de Primaria, donde las edades propias son 9-10 y 11-12 años respectivamente. Respecto a las edades del alumnado en el cuestionario final las variaciones no son significativas.

### Ano escolar

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | 4º ano  | 63         | 42,9       | 44,4              | 44,4                 |
|          | 6º ano  | 79         | 53,7       | 55,6              | 100,0                |
|          | Total   | 142        | 96,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 5          | 3,4        |                   |                      |
| Total    |         | 147        | 100,0      |                   |                      |

Respecto a los niveles educativos (ano escolar) de los alumnos en los que se desarrolla la investigación, se verifica la predominancia de alumnos de 6º curso –79 alumnos (55,6%)– frente a 63 alumnos (44,4%) de 4º curso, donde se ubica la asignatura de «Área de Proyecto» dedicada especialmente al desarrollo del Programa Didáctico.

En cuanto a la distribución por centros, se observa que por clase el número de alumnos es mayor en las de 6º curso, con excepción de la clase de 4º curso EB1/PE do Lombo do Atouguia, que destaca por ser la que tiene más alumnos –véase en anexos–. Esta última tiene 23 alumnos y un 15,6%. Así, las clases de 6º curso: «Escola Básica Integrada de Santo António – 6º B» tiene 20 alumnos: 13,6%; «Escola Básica Integrada de Santo António – 6º B» 18 alumnos: 12,2%; «Escola Básica Bartolomeu Perestrelo – 6º 11» 21 alumnos: 14,3% y la «Escola Básica Bartolomeu

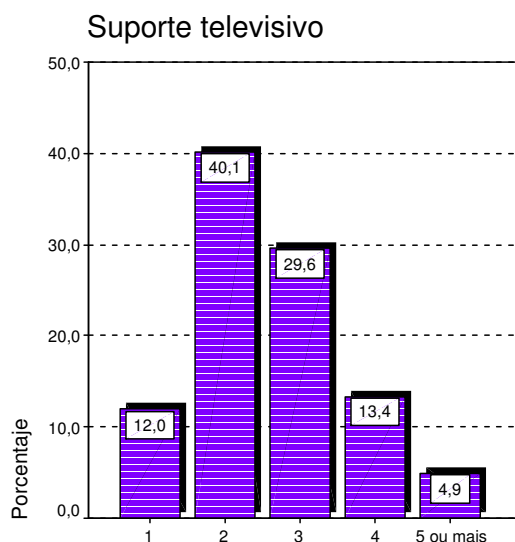
Perestrelo – 6º 10» con 20 alumnos: 13,6%. Respecto a las clases con un menor número de alumnos, encontramos las de 4º curso: «EB1/PE Dr. Clemente Tavares» con 15 alumnos: 10,2%; «EB1/PE dos Maroços» con 14 alumnos: 9,5% y por último, con menos alumnos, está «EB1 de Santo António da Serra» con 11 alumnos: 7,5%.

Respecto a la localidad de ubicación (concelho) de los centros, ésta se centra fundamentalmente en la capital (Funchal), ya que de la muestra toman parte cuatro de las ocho aulas. Es decir, 79 alumnos frecuentan los dos centros pertenecientes al Funchal –un 53,7%– (uno en el centro de la ciudad y el otro en una zona cercana).

Finalmente, respecto a los ítems f) y g) referidos a las profesiones de los padres, destaca en la profesión del padre el de «operario» con 38 –25,9% –, seguido del «trabajador de comercio» con 14 –9,5%– y el «funcionario público» con 12 –8,2%–. En cuanto a la profesión de las madres, los mayores valores se centran en 70 que son «amas de casa» –47,6%–, seguido de la «empleada doméstica» que trabaja en casa de otras personas con 15 –10,2%– y de las «dependientas de comercio», 10 –6,8%–. Así estos resultados –véase las dos tablas en anexos– nos permiten concluir que el nivel sociocultural de los padres es medio bajo.

### ○ **Nós e o cinema**

En el primer ámbito de análisis de los cuestionarios queríamos conocer las percepciones en torno a la relación del alumno con el cine, con cuestiones sobre el número de soportes, o sea, aparatos que permiten el

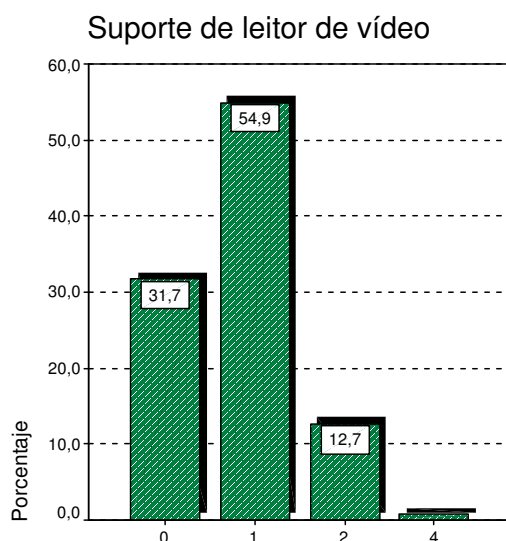


visionado de cine (televisión, lectores de vídeo y lectores de dvd) existentes en su domicilio, el número de películas vistas semanalmente, la situación en que es utilizado el lector de vídeo o dvd, si es socio de alguno club de vídeo-/dvd, si ha frecuentado una sala de cine y si le gusta, el número de películas visionadas en cada mes en la sala de cine, si es más frecuente ir al cine en fin de semana o entre semana y por último, con quién ve las películas.

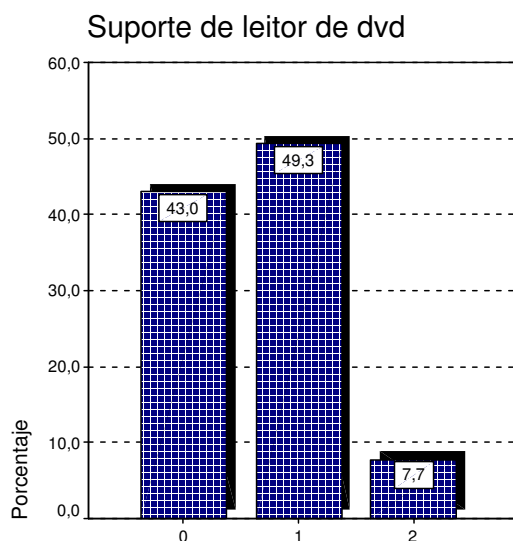
En este sentido, en un primer momento procedemos a comentar individualmente los ítems 1, 2 y 3 sin hacer comparaciones con el cuestionario final, ya que optamos por esto último por no cuestionar una vez más acerca del número de soportes que permiten el visionado de cine, por considerar que la aplicación del Programa Didáctico no sería suficiente para provocar alteraciones en los resultados.

En el primer ítem, respecto al número de aparatos televisivos existentes en el domicilio familiar, destaca que la mayoría de los alumnos, un total de 57 –40,1%– poseen «dos televisores» y 42 alumnos –29,6%– con «tres televisores», seguido de 19 –13,4%– con «cuatro televisores» y 17 alumnos –12%– con sólo uno. En la última posición, se puede observar que 7 alumnos –4,9%– apuntan que tienen cinco o más aparatos.

En esta línea también los lectores de vídeo y dvd son otros dos soportes que permiten a los niños y jóvenes disfrutar de películas. Así, aunque el lector de vídeo esté en un segundo plano comparativamente respecto al uso del lector de dvd, los alumnos respondieron en cuanto a la cuestión del número de lectores de vídeo existentes en el domicilio familiar que la mayoría de ellos, un total de 78 alumnos –el 54,9%– apuntan tener sólo «uno lector de vídeo», seguidos de 45 alumnos –31,7%– con ninguno, 18 alumnos –el 12,7%– con «dos lectores» y finalmente, podemos observar que solamente 1 alumno ha señalado que posee cuatro lectores de vídeo.

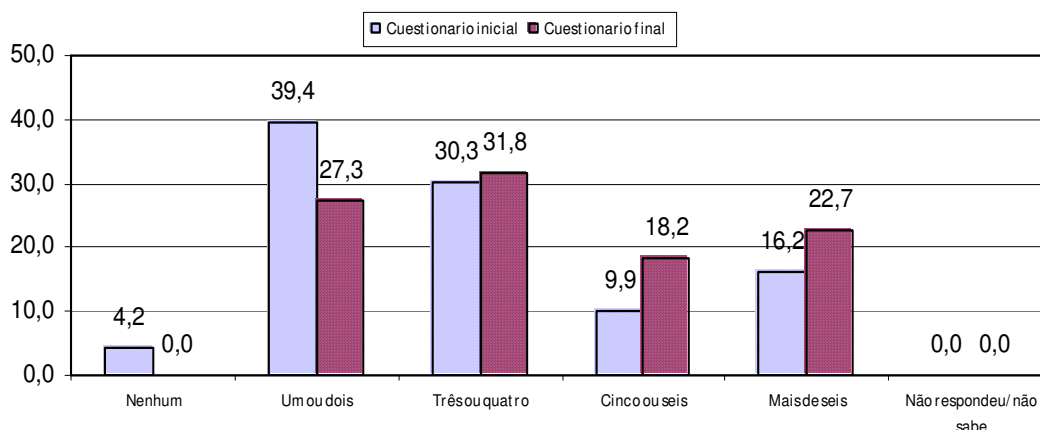


En cuanto al número de lectores de dvd existentes en el domicilio familiar, se verifica –véase el gráfico siguiente– una distribución de los valores más equilibrada comparativamente con el anterior, entre los que tienen un lector de dvd y los que no tienen ninguno, aunque este aparato es un medio que últimamente es más utilizado, una vez que la calidad, tanto de la imagen como del sonido es superior.



Así, casi la mitad del total de los alumnos, 70 –el 49,3%–, tiene en su domicilio «uno lector de dvd», seguido de una cantidad muy significativa de alumnos, un total de 61 –43%– que no tienen, y por último, 11 alumnos –7,7%– que poseen «dos lectores de dvd». En este sentido, hay que comentar que de estos 11 alumnos que respondían poseer dos lectores, fueron excluidos los lectores de dvd internos del ordenador.

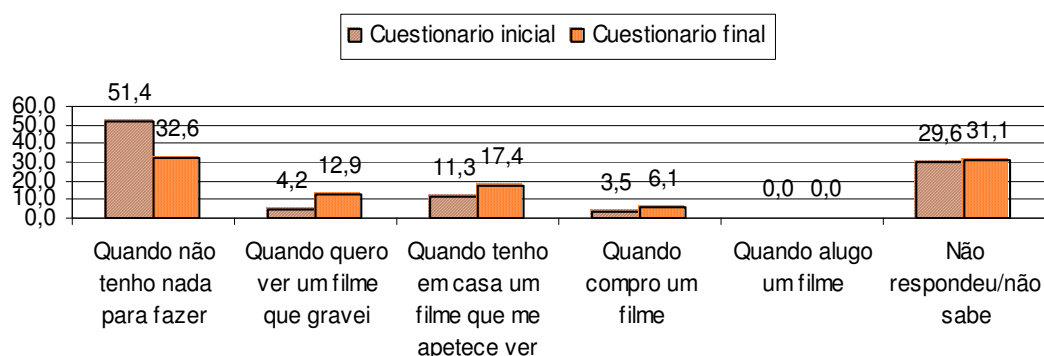
#### Visionamento de filmes semanalmente



Respecto al ítem 4 (cuestionario inicial) y al ítem 1 (cuestionario final), sobre el número de películas que el alumno visiona por semana en casa a través de distintos medios: en la televisión, en vídeo o en dvd, se observa en el cuestionario inicial que un total de 56 alumnos –el 39,4%–, frente a 36 alumnos –el 27,3%– en el cuestionario final, señalan que disfrutan de «una o dos películas» a la semana; le siguen 43 –30,3%– en el cuestionario inicial frente a 42 –31,8%– en el cuestionario final, con valores muy próximos, que apuntan «tres o cuatro»; 23 alumnos –16,2%– en el cuestionario inicial frente a 30 alumnos –22,7%– en el cuestionario final que refieren «más de seis», y finalmente, hay también quien ve «cinco o seis» (14 alumnos –9,9%– en el cuestionario inicial frente a 24 alumnos –18,2%– en el cuestionario final), y aún puede observarse también, aunque

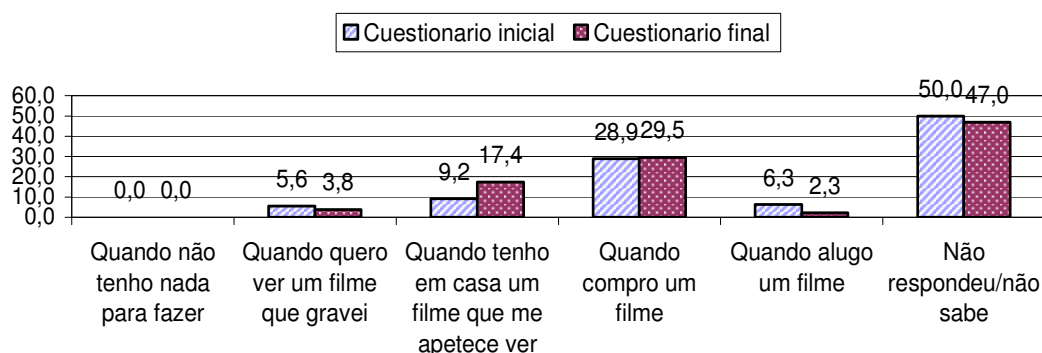
sólo en el cuestionario inicial, que 6 alumnos –4,2%– no ven ninguna película a la semana. El cuestionario final nos ofrece un cambio sustancial en el que se verifica un mayor visionado de películas, dejando de existir alumnos que no ven ninguna película como ocurría en el cuestionario inicial, acabando todos ellos por disfrutar de una o más películas. De manera general se observa un aumento del visionado de películas gracias al Programa Didáctico.

### Situação de utilização do leitor de vídeo (1ª opção)



En esta línea, ante la situación de tener lector de vídeo y en qué momento es utilizado –ítem 5 (cuestionario inicial) e ítem 2 (cuestionario final)–, se ofrecía a los alumnos la posibilidad de seleccionar hasta dos de las cinco opciones. La opción que destaca en la primera tanda es «quando não tenho nada para fazer» con un total de 73 alumnos –51,4%– en el cuestionario inicial, frente a 43 alumnos –32,6%– en el cuestionario final; le sigue en el cuestionario inicial 42 de ellos –29,6%– que no han respondido, frente a 41 –31,1%– en el cuestionario final, posiblemente por no poseer el lector de vídeo lo que no les permite disfrutar de películas; 16 alumnos –11,3%– en el cuestionario inicial frente a 23 alumnos –17,4%– en el cuestionario final que apuntan «quando tenho em casa um filme que me apetece ver» y por último, en una situación muy próxima, se observa que 6 alumnos –4,2%– en el cuestionario inicial frente a 17 alumnos –12,9%– han apuntado la opción «quando quero ver um filme que gravei» y por último, en el cuestionario inicial, 5 alumnos –3,5%– frente a 8 alumnos –6,1%– responden «quando compro um filme». En esta cuestión, aunque se observe en los valores porcentuales algunas oscilaciones no han ocurrido cambios significativos, es decir, la opción «quando não tenho nada para fazer» sin duda fue la más respondida por el alumnado en los dos cuestionarios.

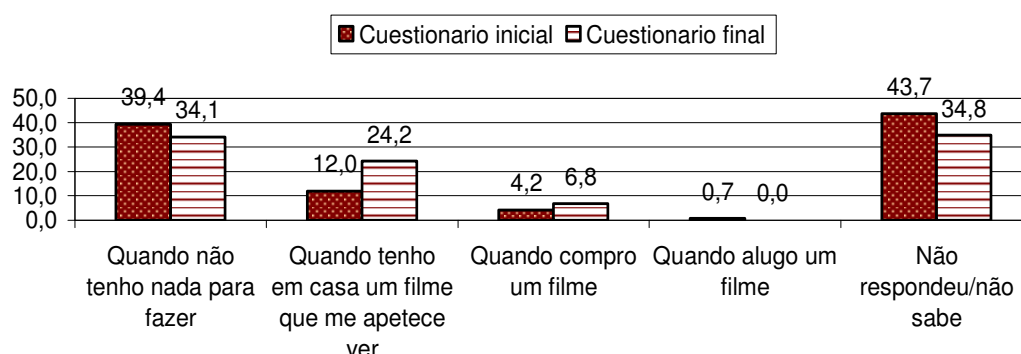
### Situação de utilização do leitor de vídeo (2ª opção)



En la segunda tanda, el porcentaje más significativo es la opción «não respondeu/não sabe» con un total de 71 alumnos –50%– en el cuestionario inicial frente a un total de 62 alumnos –47%– en el cuestionario final; seguida de la opción «quando compro um filme» con 41 alumnos –28,9%– en el cuestionario inicial frente a una valoración muy semejante en el cuestionario final, con 39 alumnos –29,5%–. En seguida se observa la opción «quando tenho em casa um filme que me apetece ver» con 13 alumnos –9,2%– en el cuestionario inicial frente a 23 alumnos –17,4%– en el cuestionario final, y por último, las dos opciones «quando alugo um filme» y «quando quero ver um filme que gravei» con 9 respuestas –6,3%– en el cuestionario inicial y 3 –2,3%– en el cuestionario final, y la última, con 8 alumnos –5,6%– en el cuestionario inicial y 5 alumnos –3,8%– en el cuestionario final, respectivamente. En esta cuestión es natural que tanto en la primera como en la segunda tanda muchos de los alumnos no hayan contestado, hecho justificable por la ausencia de estos aparatos (lector de vídeo) en el domicilio familiar del alumnado.

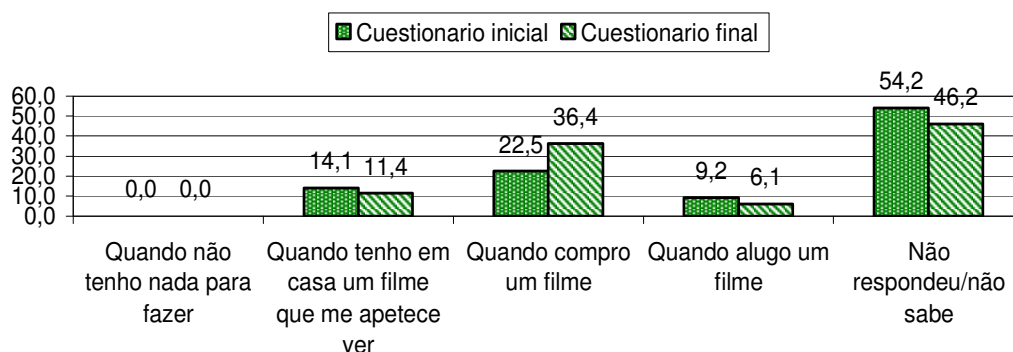
En esta cuestión –igual que otras siguientes– la primera opción no significa preferencia, ya que las cuestiones no están ordenadas por orden prioritario. En este sentido, con el objetivo de clarificar el análisis de esta cuestión, procedemos a sintetizar las dos tandas en un sólo gráfico respecto a cada cuestionario –inicial y final–. Así, en los resultados globales del cuestionario inicial se destaca un total de 113 alumnos que no contestarán, seguido de la opción «quando não tenho nada para fazer» 73 alumnos y con la opción «quando compro um filme» 46 alumnos. En el cuestionario final, la mayoría, igual que en el anterior, tampoco ha contestado –103 alumnos–, seguido de la opción «quando compro um filme» con 47 alumnos y por último, con 46 que seleccionaron la opción «quando tenho em casa um filme que me apetece ver».

### Situação de utilização do leitor de dvd (1ª opção)



Respecto a la situación de tener lector de dvd y en qué momento es utilizado –ítem 6 (cuestionario inicial) e ítem 3 (cuestionario final)–, también se ofrecía a los alumnos la posibilidad de seleccionar dos opciones, en este caso, de cuatro. Así en la primera tanda, un total de 62 alumnos –43,7%– no han contestado en el cuestionario inicial, frente a 46 alumnos –34,8%– en el cuestionario final; seguido de 56 alumnos –39,4%– en el cuestionario inicial frente a 45 alumnos –34,1%– en el cuestionario final que señalaron «quando não tenho nada para fazer». Respecto a las opciones «quando tenho em casa um filme que me apetece ver» y «quando compro um filme», es interesante observar que se produjo un aumento significativo entre el cuestionario inicial y el final, es decir, respecto a la opción «quando tenho em casa um filme que me apetece ver», se registra en el cuestionario inicial que 17 alumnos –el 12%– la han señalado frente a 32 alumnos –el 24,2%– en el cuestionario final, y en cuanto a la opción «quando compro um filme», se verificó también un aumento, o sea, 6 alumnos –4,2%– en el cuestionario inicial frente a 9 alumnos –6,8%– en el cuestionario final. Por último, sólo en el cuestionario inicial 1 alumno apunta «quando alugo um filme». A través de esta cuestión se verifica alguna influencia de la aplicación del Programa Didáctica, pues los alumnos demostraron un mayor interés en visionar determinadas películas que tienen en su domicilio, en lugar de comprar más.

### Situação de utilização do leitor de dvd (2ª opção)



En cuanto a la segunda tanda, el porcentaje más significativo es igual que el anterior, la mayoría de los alumnos, 77 alumnos –54,2%– no han contestado en el cuestionario inicial, frente a 61 alumnos –46,2%– en el cuestionario final, también posiblemente éste hecho es justificable por la ausencia de lector de dvd en el domicilio familiar; seguido de la opción «quando compro um filme» con 32 alumnos –22,5%– en el cuestionario inicial, frente a 48 alumnos –36,4%– en el cuestionario final, verificándose un aumento significativo; respecto a la opción «quando tenho em casa um filme que me apetece ver» se observa un total de 20 alumnos –14,1%– en el cuestionario inicial frente a 15 alumnos –11,4%– en el cuestionario final, y por último, con la opción «quando alugo um filme» hay un total de 13 alumnos –9,2%– en el cuestionario inicial frente a 8 alumnos –6,1%– en el cuestionario final. Procedemos ahora a sintetizar las dos tandas a partir de sus resultados en un único gráfico –véase en anexos–. Así en el cuestionario inicial se observa que 139 alumnos no contestaron, seguido de la opción «quando não tenho nada para fazer» 56 alumnos y con 38 la opción «quando compro um filme». En el cuestionario final, destacan 107 alumnos que no contestaron, frente a 57 alumnos con la opción «quando compro um filme» y a 47 con la opción «quando tenho em casa um filme que me apetece ver».

#### Sócio de um clube de vídeo ou de dvd (cuestionario inicial)

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Sim     | 10         | 6,8        | 7,0               | 7,0                  |
|          | Não     | 132        | 89,8       | 93,0              | 100,0                |
|          | Total   | 142        | 96,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 5          | 3,4        |                   |                      |
| Total    |         | 147        | 100,0      |                   |                      |

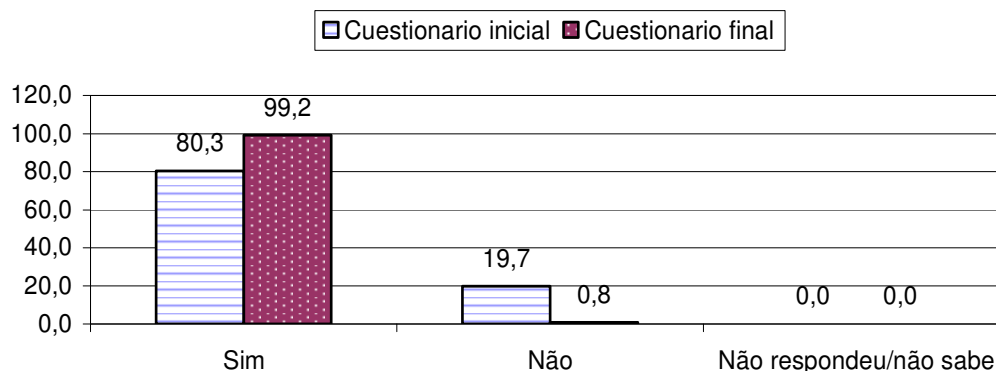


Sócio de um clube de vídeo ou de dvd (cuestionario final)

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Sim     | 15         | 10,2       | 11,4              | 11,4                 |
|          | Não     | 117        | 79,6       | 88,6              | 100,0                |
|          | Total   | 132        | 89,8       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 15         | 10,2       |                   |                      |
| Total    |         | 147        | 100,0      |                   |                      |

En cuanto a la cuestión sobre si el alumno es socio de algún club de vídeo o dvd –ítem 7 (cuestionario inicial) e ítem 4 (cuestionario final)– se observa en el cuestionario inicial que un total de 132 alumnos –el 93%–, frente a 117 alumnos –el 88,6%– en el cuestionario final, señalan que no son socios, verificándose una disminución a favor de un aumento en la opción «sim». Es decir, se ha observado un ligero aumento en los valores de los alumnos que se han inscrito en alguno club de vídeo/dvd (5 alumnos) después de la aplicación del Programa, o sea, que han señalado «sim» –véase las dos tablas anteriores–. En este sentido, se observan 10 alumnos –7%– en el cuestionario inicial frente a 15 alumnos –11,4%– en el cuestionario final.

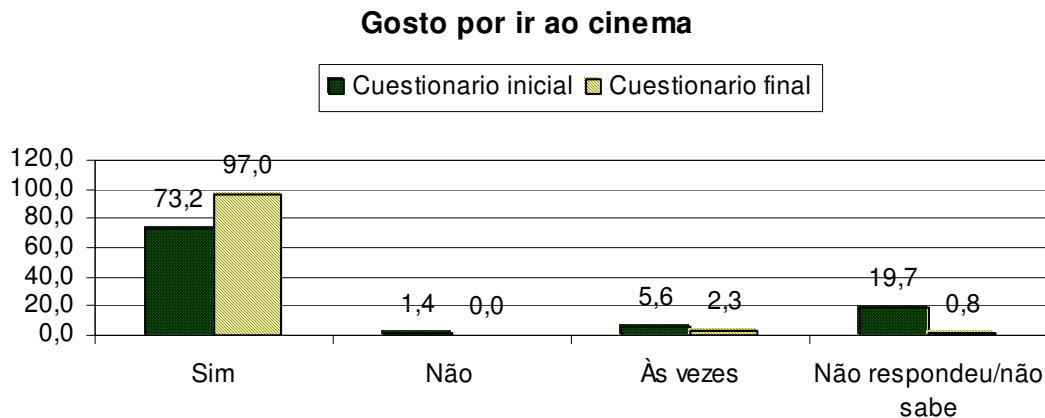
### Ida ao cinema



El ítem 8 en el cuestionario inicial y el ítem 5 en el cuestionario final interrogaban si los alumnos habían asistido a una sala comercial de cine. En el cuestionario inicial, un total de 114 alumnos –80,3%– señalan la opción «sim» frente a 131 alumnos –99,2%– en el cuestionario final y 28 alumnos –19,7%– en el cuestionario inicial señalan la opción «não» frente a 1 alumno –0,8%– en el cuestionario final. En este caso, los porcentajes que se puede observar nos permiten concluir que la experimentación del Programa Didáctico, y la respectiva participación de los centros, contribu-

yó de manera muy significativa a que casi todos los alumnos con excepción de uno, pudiesen disfrutar del cine a través de una gran pantalla.

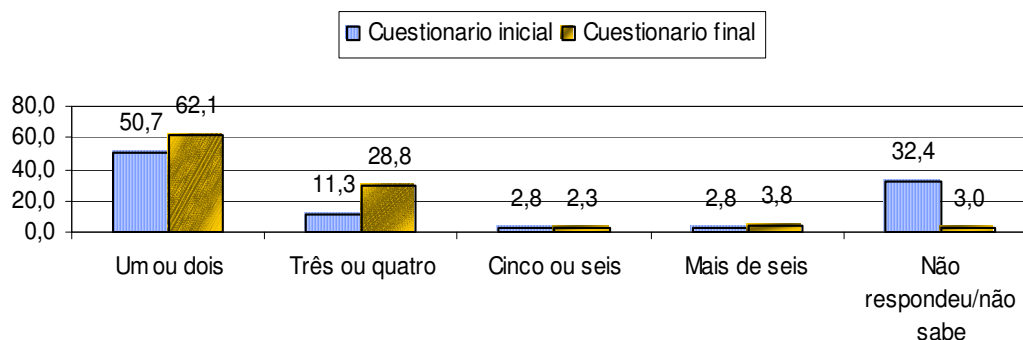
Respecto al ítem 9 (cuestionario inicial) y al ítem 6 (cuestionario final), se preguntaba a los alumnos sobre el gusto por ir al cine. A través del gráfico anterior y de las tablas –véase los anexos– se observa que la mayoría de los alumnos en el cuestionario inicial –104 alumnos, el 73,2%– frente a 128 alumnos –97%– en el cuestionario final han señalado «sim», es decir, les gusta ir al cine; seguido en el cuestionario inicial un total de 28 alumnos –19,7%– frente a 1 alumno –0,8%– en el cuestionario final que no han respondido, hecho justificable posiblemente debido a que estos alumnos no han ido nunca a ver cine en una sala comercial, no teniendo una idea relativa a si le gusta ver cine en la sala comercial; también en el cuestionario inicial 8 alumnos –5,6%– frente a 3 alumnos –2,3%– en el cuestionario final han señalado la opción «às vezes» y finalmente, antes de la experimentación del Programa en el cuestionario inicial, 2 alumnos –1,4%– apuntaban que no les gustaba ir al cine, aunque después, en el cuestionario final, no se ha recogido ninguna respuesta en este sentido. Estos resultados nos permiten verificar que el cine es un medio muy atractivo para los espectadores, especialmente para los más jóvenes.



El ítem siguiente, (ítem 10 en el cuestionario inicial e ítem 7 en el cuestionario final) indagaba sobre el número de películas visionadas al mes en la sala de cine. Los porcentajes, como vemos en el gráfico siguiente, señalan en el cuestionario inicial 72 alumnos –50,7%– frente a 82 alumnos –62,1%– que apuntan que disfrutaban de «um ou dois» películas al mes en la sala de cine; seguido en el cuestionario inicial de 46 alumnos –32,4%– frente a 4 alumnos –3%– en el cuestionario final, que señalaron la opción «não respondeu/não sabe», lo que tal vez sea justificable para muchos de ellos antes de la aplicación del Programa, por no ir al cine. En cuan-

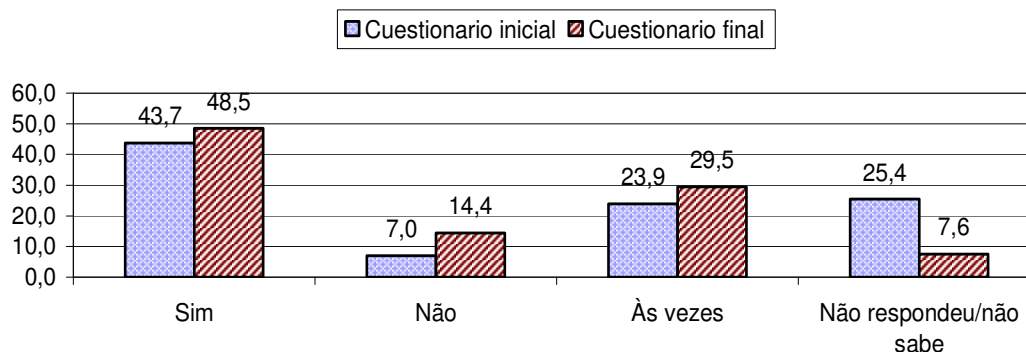
to a la opción «três ou quatro», igual que con la «um ou dois» –véase el gráfico– se verifica un aumento significativo después de la aplicación del Programa, así se observa un total de 16 alumnos –11,3%– en el cuestionario inicial frente a 38 alumnos –28,8%– en el cuestionario final. Respecto a la opción «cinco ou seis» se observa en el cuestionario inicial un total de 4 alumnos –2,8%– frente a 3 alumnos –2,3%– en el cuestionario final y por último, con la opción «mais de seis» hay un total de 4 alumnos –2,8%– en el cuestionario inicial frente a 5 alumnos –3,8%– en el cuestionario final. En suma, se observa un aumento significativo en las dos primeras opciones en el gráfico, verificándose que gran parte de los alumnos ven mayoritariamente una o dos películas en las salas comerciales de cine al mes.

#### Nº filmes vistos mensalmente na sala de cinema



Junto al visionado mensual, las propias estadísticas demuestran una preferencia por los fines de semana frente a los días lectivos. En este sentido, el ítem 11 (cuestionario inicial) y 8 (cuestionario final) preguntaban acerca de si el consumo del medio era superior en los períodos festivos de final de semana o en los restantes días.

#### Frequência maior às salas de cinema durante o fim-de-semana

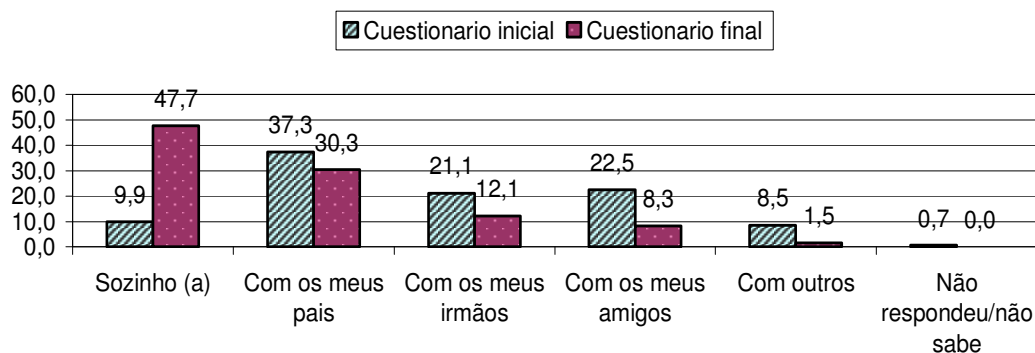


Por consiguiente se observa –véase el gráfico anterior–, una predominancia de las salidas a la sala comercial en los días festivos del fin de semana, aunque no sea general. Así, entre los dos cuestionarios, aunque se observe un ligero aumento en el cuestionario final, los resultados están muy igualados, es decir, se observa en el cuestionario inicial un total de 62 alumnos –43,7%– frente a 64 alumnos –48,5%– en el cuestionario final, que señalan la opción «sim»; le siguen 34 –23,9%– en el cuestionario inicial frente a 39 alumnos –29,5%– en el cuestionario final con la opción «às vezes»; 36 alumnos –25,4%– en el cuestionario inicial frente a 10 –7,6%– que no han respondido, y por último, hay también quien no frecuenta las salas comerciales en los días lectivos, señalando la opción «não» (10 alumnos –7%– en el cuestionario inicial frente a 19 alumnos –14,4%– en el cuestionario final).

Por ello, una vez que los alumnos respondieron sobre las salidas a la sala comercial de cine, se les demandó –en pregunta abierta– el nombre de las últimas tres películas visionadas en una sala de cine. Así, en el cuestionario inicial, la película más visionada en la primera opción fue «Floresta Mágica»; en la segunda y tercera opción fue «Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban»– véase las tablas en anexo–. Por otro lado, en el cuestionario final, la película más visionada en las tres opciones fue «Matilde, a espalha-brasas».

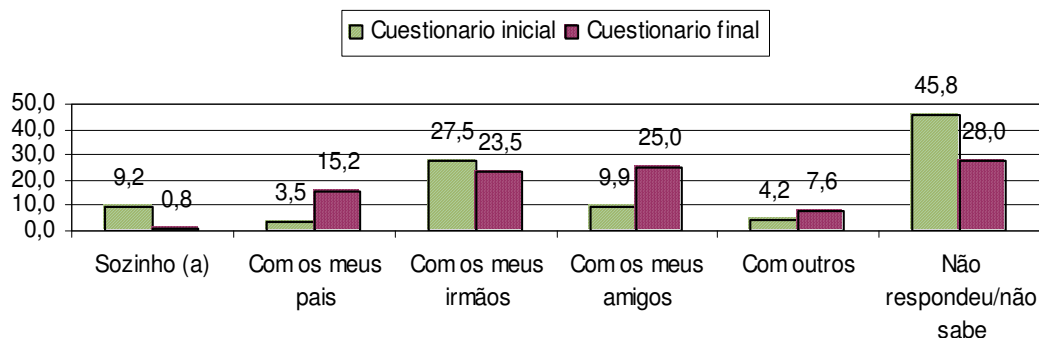
El último ítem de este bloque –el 13 del cuestionario inicial y el 10 del cuestionario final– inquiría sobre el modo de consumo del cine desde el punto de vista del acompañamiento. Esta pregunta permitía a los alumnos responder hasta dos opciones. Por ello, hemos obtenido los resultados en dos tandas que presentamos, junto a los respectivos comentarios.

#### Visionamento acompanhado ou não (1ª opção)



En la primera tanda se destaca especialmente en el cuestionario inicial la opción «com os meus pais» con el 37,3% –53 alumnos– frente a 30,3% –40 alumnos– en el cuestionario final y la opción «com os meus amigos», con 22,5% –32 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 8,3% –11 alumnos– en el cuestionario final; le siguen la opción «com os meus irmãos», con 21,1% –30 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 12,1% –16 alumnos– en el cuestionario final. Respecto a la opción siguiente «sozinho(a)» se observa una gran subida en el cuestionario final después de la aplicación del Programa Didáctico, es decir, el 9,9% –14 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 47,7% –63 alumnos– en el cuestionario final. Finalmente, se observa la opción «com outros» en el cuestionario inicial con el 8,5% –12 alumnos– frente a 1,5% –2 alumnos– en el cuestionario final.

#### Visionamento acompanhado ou não (2ª opción)



En la segunda tanda, la mayoría de los alumnos, 65 alumnos –45,8%– no han contestado en el cuestionario inicial, frente a 37 alumnos –28%– en el cuestionario final; seguido de la opción «com os meus irmãos» con 39 alumnos –27,5%– en el cuestionario inicial frente a 31 alumnos –23,5%– en el cuestionario final. Respecto a las opciones siguientes, se observa en el cuestionario inicial un total de 14 alumnos –9,9%– frente a 33 alumnos –25%– que han señalado la opción «com os meus amigos» y también «com os meus pais», 5 alumnos –3,5%– en el cuestionario inicial frente a 20 alumnos –15,2%– en el cuestionario final. Por último, se observa un total de 13 alumnos –9,2%– en el cuestionario inicial frente a un alumno –0,8%– que señalaron la opción «sozinho(a)»; y en la opción «com outros», un total de 6 alumnos –4,2%– en el cuestionario inicial frente a 10 alumnos –7,6%– en el cuestionario final.

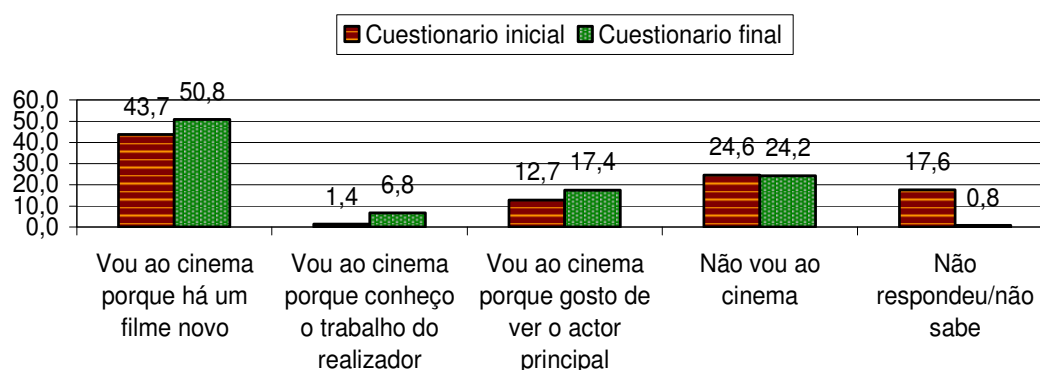
Una vez más, procedemos a presentar los resultados de las dos tandas en un gráfico para el cuestionario inicial y final. Así, en el cuestionario inicial destacan 69 alumnos que seleccionaron la opción «com os meus irmãos», seguido de 66 alumnos que no contestaron y por último, 50 alumnos han contestado la opción «com os meus pais». Respecto al cuestio-

nario final, se destaca la opción «sozinho(a)» con un total de 64 alumnos, seguido de la opción «com os meus pais» –60 alumnos– y con la opción «com os meus irmãos» un total de 47.

#### ○ ***O mundo do cinema***

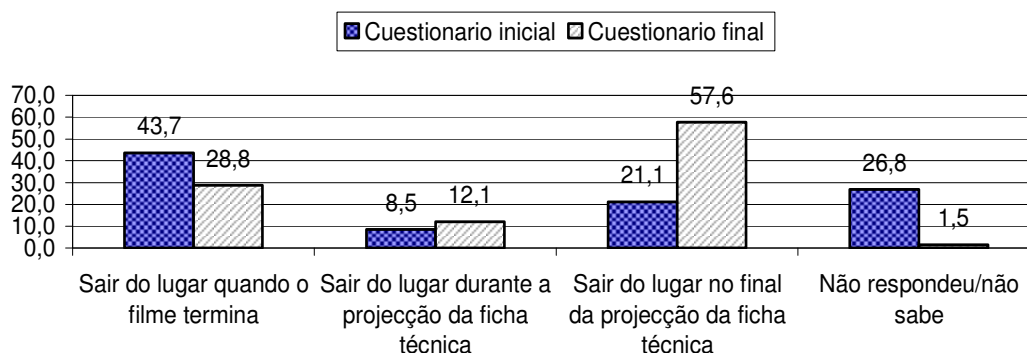
El primer ítem de este bloque –número 14 (cuestionario inicial)– y –número 11 (cuestionario final)– interrogaba sobre una situación de estreno, con qué objetivo van los alumnos al cine. Con él se pretendía saber si cuando es proyectada una nueva película, los alumnos solamente van al cine por una cuestión de diversión o no. Una amplia mayoría del 43,7% –62 alumnos– en el cuestionario inicial frente a un 50,8% –67 alumnos– en el cuestionario final han señalado la opción «vou ao cinema porque há um filme novo»; seguido de un 24,6% –35 alumnos– en el cuestionario inicial frente a un 24,2% –32 alumnos– en el cuestionario final con la opción «não vou ao cinema». Respecto a los alumnos que no contestaron se verifica un gran número en el cuestionario inicial (un 17,6% –25 alumnos–) frente al cuestionario final (un 0,8% –1 alumno–), hecho justificable ya que se consultó antes de la aplicación del Programa Didáctico y muchos de los alumnos nunca habían ido a una sala comercial a ver cine. Por ello, le sigue la opción «vou ao cinema porque gosto de ver o actor principal» con un 12,7% –18 alumnos– en el cuestionario inicial frente a un 17,4% –23 alumnos– en el cuestionario final y para concluir, la opción «vou ao cinema porque conheço o trabalho do realizador» con un 1,4% –2 alumnos– en el cuestionario inicial frente a un 6,8% –9 alumnos– en el cuestionario final. En esta cuestión los resultados entre los dos cuestionarios –véase el gráfico siguiente– no han sufrido grandes alteraciones, con excepción de la opción «vou ao cinema porque conheço o trabalho do realizador» en la que se observa una subida significativa en consecuencia de la experimentación del Programa.

### Situação de estreia de um filme



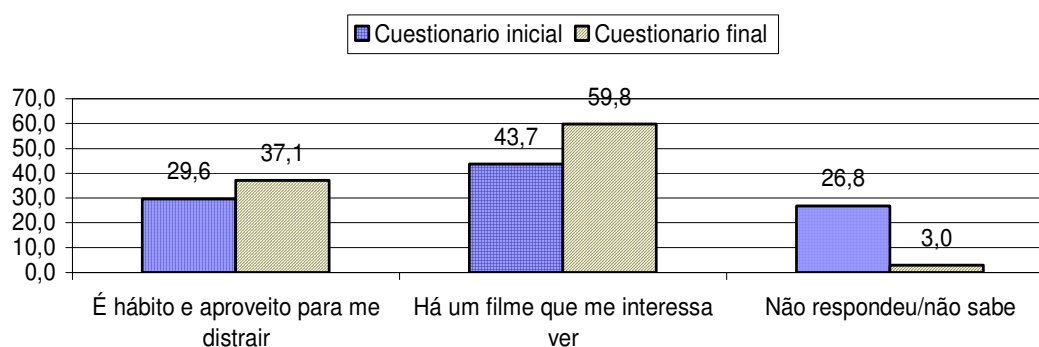
El ítem 15 en el cuestionario inicial y el ítem 12 en el cuestionario final indagaban sobre la actuación de los alumnos al finalizar la proyección de la película. Así los alumnos, entre las tres opciones que les ofrecen, responden de la siguiente forma: el 43,7% –62 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 28,8% –38 alumnos– en el cuestionario final, señalan la opción «sair do lugar quando o filme termina»; seguido de los alumnos que no contestaron (26,8% –38 alumnos– en el cuestionario inicial frente a solamente 1,5% –2 alumnos– en el cuestionario final); después le sigue con la opción «sair do lugar no final da projecção da ficha técnica», el 21,1% –30 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 57,6% –76 alumnos– y por último, con la opción «sair do lugar durante a projecção da ficha técnica» se observa el 8,5% –12 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 12,1% –16 alumnos– en el cuestionario final. Se verifica –véase el gráfico siguiente– que después de la experimentación del Programa, los alumnos aunque no lo hagan siempre, ya tienen conocimiento de la importancia de visionar después de la proyección de una película la respectiva ficha técnica, lo que se traduce en la subida significativa de la opción «sair do lugar no final da projecção da ficha técnica».

### Visionamento da ficha técnica



Respecto al ítem 16 (cuestionario inicial) e ítem 13 (cuestionario final) se pretendía interrogar sobre las razones del visionado cinematográfico de los alumnos. Por ello, de las dos opciones que les ofrecen, se observa en el cuestionario inicial que un total de 62 alumnos –el 43,7%– frente a 79 alumnos –el 59,8%– en el cuestionario final, señalan que van al cine debido a que hay una película que es de su interés, es decir, la opción «há um filme que me interessa ver»; seguido de 42 alumnos –el 29,6%– en el cuestionario inicial frente a 49 alumnos –37,1%– en el cuestionario final que han apuntado que su visionado se debe a la costumbre, al hábito, o sea, la opción «é hábito e aproveito para me distrair». Por último, en el cuestionario inicial hay alumnos que no contestaron, un total de 38 –el 26,8%– frente a 4 alumnos –el 3%– en el cuestionario final.

### Motivo porque vai ao cinema

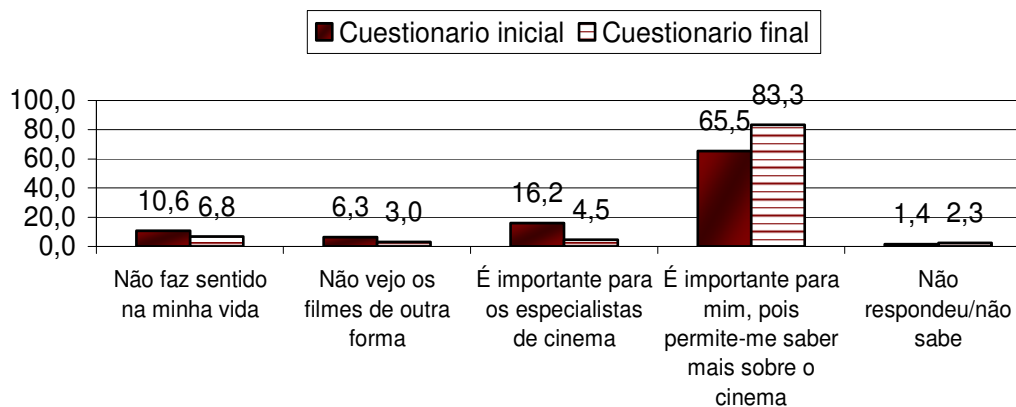


Tanto el ítem 17 (cuestionario inicial) como el ítem 14 (cuestionario final) preguntaban sobre la importancia de conocer el funcionamiento del mundo del cine. Así, en el cuestionario inicial, 93 alumnos –el 65,5%– frente a 110 alumnos –el 83,3%– en el cuestionario final, respondieron que es importante para ellos pues les permite conocer más sobre el cine visionado, es decir, la opción: «é importante para mim, pois permite-me



saber mais sobre o cinema que vejo». En esta última –véase el gráfico– se observa una subida bastante significativa después de la aplicación del Programa Didáctico, la cual se entiende gracias a la adquisición de algunas competencias. Sin embargo, le sigue la respuesta de 23 alumnos –16,2%– en el cuestionario inicial frente a 6 alumnos –4,5%– en el cuestionario final, que señalaron que ésta sólo es trascendente para expertos y profesionales, o sea, «é importante para os especialistas de cinema»; en esta línea, en el cuestionario inicial, 15 alumnos –10,6%– frente a 9 alumnos –6,8%– en el cuestionario final, apuntan que este conocimiento no repercute en sus vidas, «não faz sentido na minha vida». Además, 9 alumnos –6,3%– en el cuestionario inicial frente a 4 alumnos –3%– en el cuestionario final, señalan la opción «não vejo os filmes de outra forma», es decir, la importancia de saber cómo funciona no influye en su manera de ver cine. Por último, se observa en el cuestionario inicial un total de 2 alumnos –1,4%– frente a 3 alumnos –2,3%– en el cuestionario final que no contestaron. En oposición a la subida significativa observada –véase el gráfico siguiente– en la opción «é importante para mim, pois permite-me saber mais sobre o cinema que vejo», es interesante observar que respecto a las tres restantes opciones se verifica un decrecimiento significativo después de la aplicación del Programa Didáctico.

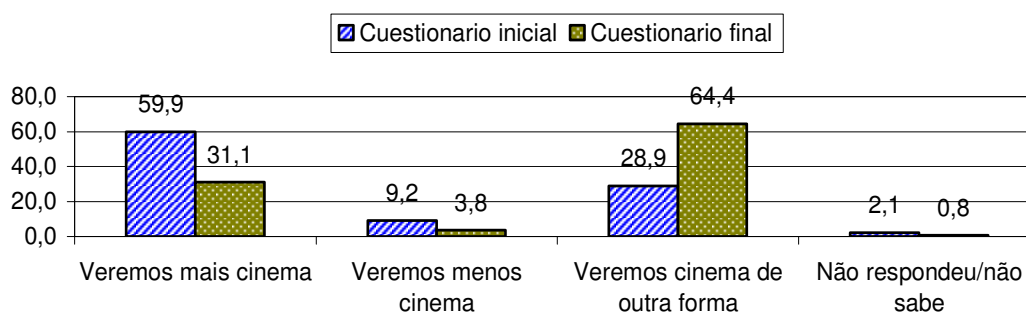
### Importância de saber como funciona o cinema



Respecto a nuestra actitud con el cine después de saber cómo funciona su mundo –ítem 18 (cuestionario inicial) e ítem 15 (cuestionario final)–, los resultados apuntan que la opción más escogida en el cuestionario inicial es «veremos mais cinemas» con un total de 85 alumnos –59,9%– frente a 41 alumnos –31,1%– en el cuestionario final, verificándose una dis-

minución significativa. Le sigue con la opción «veremos cinema de outra forma» un total de 41 alumnos –28,9%– en el cuestionario inicial frente a 85 alumnos –64,4%– en el cuestionario final, comprobándose la influencia de la experimentación del Programa. Finalmente, se observa en el cuestionario inicial un total de 13 alumnos –9,2%– frente a 5 alumnos –3,8%– en el cuestionario final que señalaron la opción «veremos menos cinema»; 3 alumnos –2,1%– en el cuestionario inicial frente a 1 alumno –0,8%– en el cuestionario final, no contestaron.

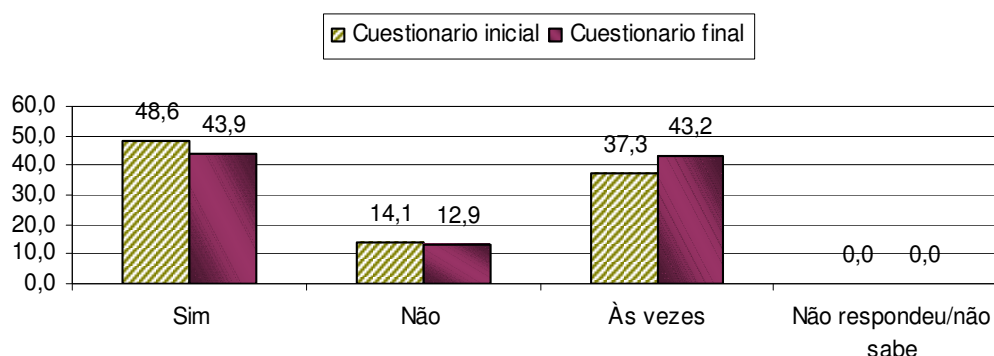
**Influência do conhecimento do mundo do cinema  
na forma de vê-lo**



#### ○ **Os conteúdos do cinema**

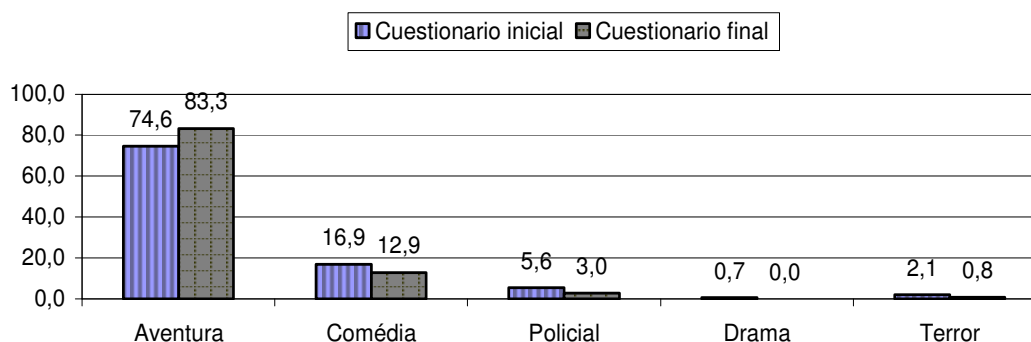
El primer ítem de este bloque –ítem 19 (cuestionario inicial) e ítem 16 (cuestionario final)–, interrogaban a los alumnos sobre la selección de las películas en función de los géneros cinematográficos. En los resultados se observa que un total de 69 alumnos –el 48,6%– en el cuestionario inicial frente a 58 alumnos –el 43,9%– en el cuestionario final han señalado la opción «sim»; le siguen 53 alumnos –37,3%– en el cuestionario inicial frente 57 alumnos –43,2%– que optan por la opción indiferenciada «às vezes» –verificándose en este caso una subida, véase el gráfico siguiente–. Por último, con la opción «não» se observa en el cuestionario inicial un total de 20 alumnos –14,1%– frente a 17 –12,9%– en el cuestionario final (véase el gráfico siguiente).

### Escolha dos filmes em função dos géneros



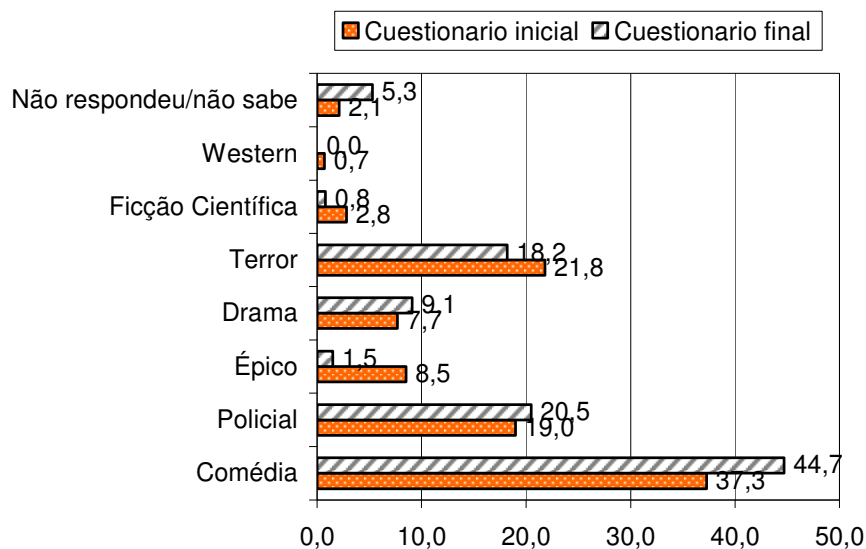
En cuanto al género cinematográfico que se visiona con frecuencia – ítem 20 (cuestionario inicial) e ítem 17 (cuestionario final)–, se presenta una pregunta en la que los alumnos han podido responder hasta con tres opciones no jerarquizadas, lo que significa que la primera opción no supone necesariamente la primera elección. Por ello, hemos obtenido los resultados en tres tandas que pasamos a detallar a continuación.

### Géneros cinematográficos vistos com frequência (1ª opção)



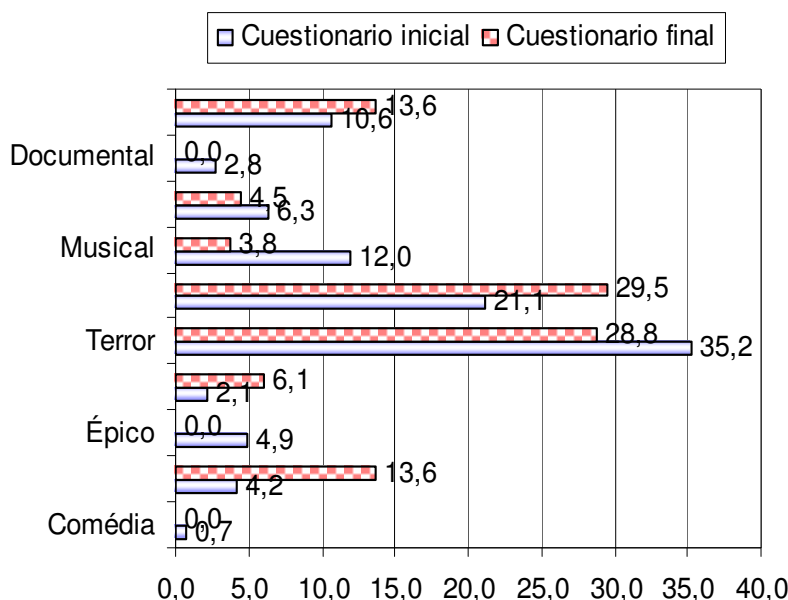
En la primera tanda destacan especialmente la opción «Aventura» con un total de 106 alumnos –el 74,6%– en el cuestionario inicial frente a 10 alumnos –83,3%– en el cuestionario final; seguido de la opción «Comédia» con 24 alumnos –16,9%– en el cuestionario inicial frente a 17 alumnos –12,9%– en el cuestionario final.

### Géneros cinematográficos vistos com frequência (2ª opção)



En la segunda tanda destaca la opción «Comédia» con un total de 53 alumnos –37,3%– en el cuestionario inicial frente a 59 alumnos – 44,7%– en el cuestionario final; le sigue la opción «Terror» con 31 alumnos –21,8%– en el cuestionario inicial frente a 24 alumnos –18,2%– en el cuestionario final.

### Géneros cinematográficos vistos com frequência (3ª opción)



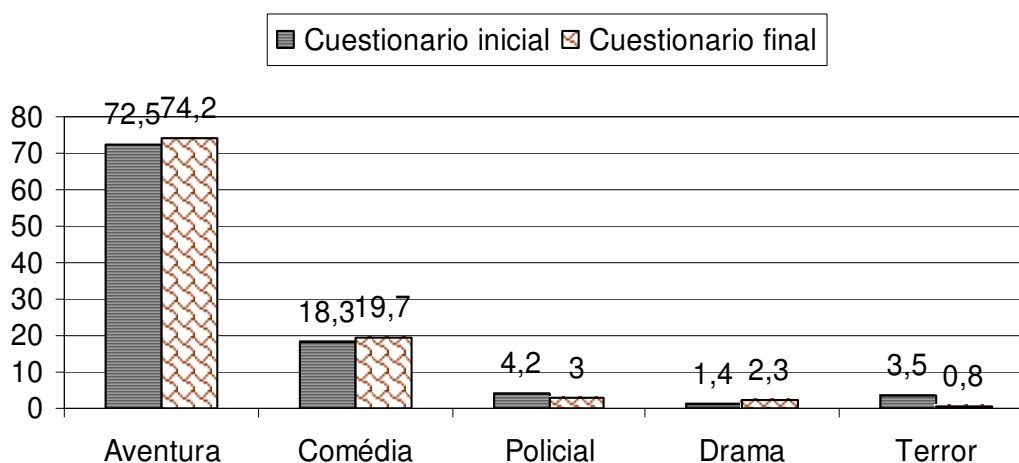
En la tanda última, destaca el género «Terror» con un total de 50 alumnos –35,2%– en el cuestionario inicial frente a 38 alumnos –28,8%– en el cuestionario final y le sigue el género «Ficção científica» con un total de 30 alumnos –21,1%– en el cuestionario inicial frente a 39 –29,5%– en el cuestionario final, verificándose una subida en esta última opción.

Por ello, procedemos a sintetizar las tres tandas a partir de sus resultados. Así, se obtiene en el cuestionario inicial un total de 106 alumnos con el género cinematográfico «Aventura», seguido de la opción «Terror» con 84 alumnos y de la opción «Comédia» con 78 respuestas. En cuanto al cuestionario final, sobresale la opción «Ficção Científica» con 39 alumnos, seguido de la opción «Terror» 38 alumnos y por último, la opción «Policial» con 18 elecciones.

Respecto a los géneros cinematográficos preferidos –ítem 21 (cuestionario inicial) e ítem 18 (cuestionario final)–, la estructura de la pregunta es semejante a la anterior. Con esta pregunta se preguntaba sobre el género cinematográfico preferido, independientemente de lo que más se acostumbrara a ver. Una vez más en esta pregunta, se ofrecía a los alumnos la posibilidad de seleccionar hasta tres de las diez opciones, lo que implicó también una subdivisión de las respuestas en tres tandas. En la primera tanda destaca el género cinematográfico «Aventura» con un total de 103 alumnos –72,5%– en el cuestionario inicial frente a 98 –74,2%– en

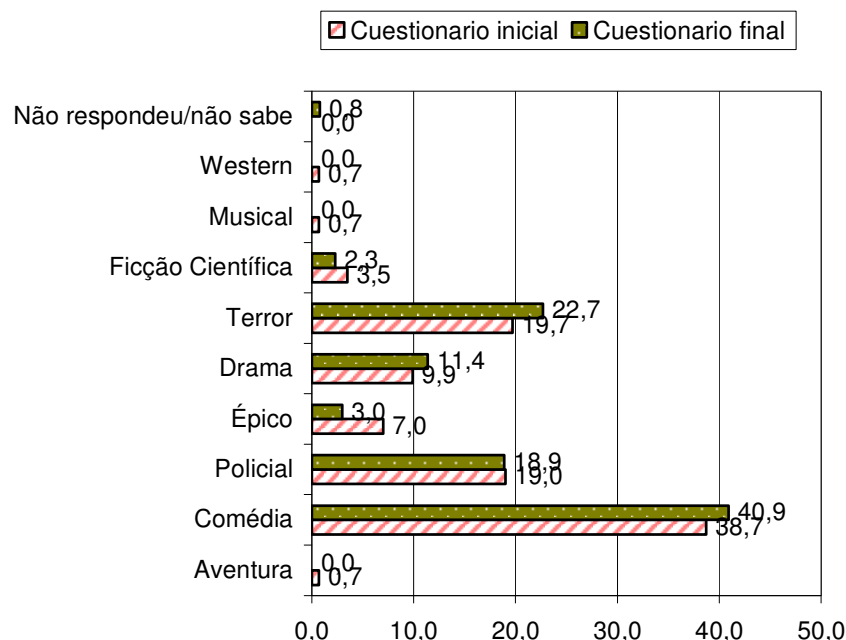
el cuestionario final; seguido del género «Comédia» con un total de 26 alumnos –18,3%– en el cuestionario inicial frente a 26 alumnos –19,7%– en el cuestionario final.

### Géneros cinematográficos preferidos (1ª opción)



En la segunda tanda, sobresale el género cinematográfico «Comédia» –véase el gráfico siguiente – con un total de 55 alumnos –38,7%– en el cuestionario inicial frente a 54 alumnos –40,9%– en el cuestionario final; seguido de la opción «Terror» con 28 alumnos –19,7%– en el cuestionario inicial frente a 30 alumnos –22,7%– en el cuestionario final.

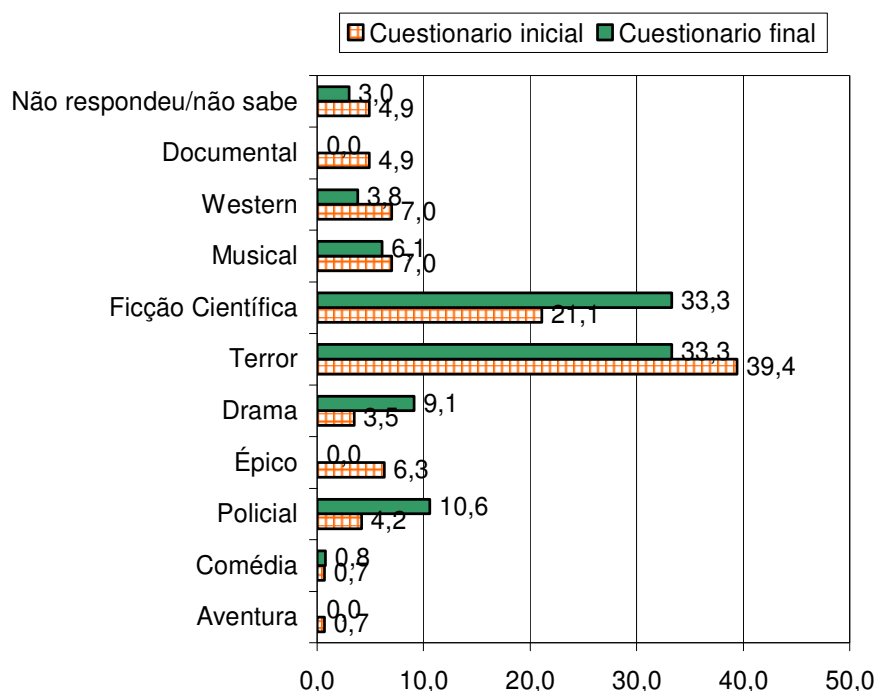
### Géneros cinematográficos preferidos (2ª opción)



Por último, respecto a la tercera y última tanda sobresale el género cinematográfico «Terror» —véase el gráfico siguiente—, con un total de 56 alumnos —el 39,4%— en el cuestionario inicial frente a 44 respuestas —33,3%— en el cuestionario final; seguido de la opción «Ficção Científica» con 30 alumnos —21,1%— en el cuestionario inicial frente a 44 —33,3%— en el cuestionario final. En esta opción los porcentajes en los cuestionarios (inicial y final) de los géneros «Épico», «Policial», «Comédia» y «Aventura» son insignificantes o nulos.

Finalmente, hemos procedido a elaborar una gráfica global con las tres tandas de los procedimientos ya señalados anteriormente. En el cuestionario inicial destacan un total de 105 alumnos con la opción «Aventura», seguido de 89 alumnos con la opción «Terror» y con 82 alumnos que seleccionaron la opción «Comédia». En el cuestionario final se observa un total de 98 alumnos con la opción «Aventura», seguido de 81 que optaron por la «Comédia» y por último, con 75, destaca la opción «Terror».

### Géneros cinematográficos preferidos (3ª opción)



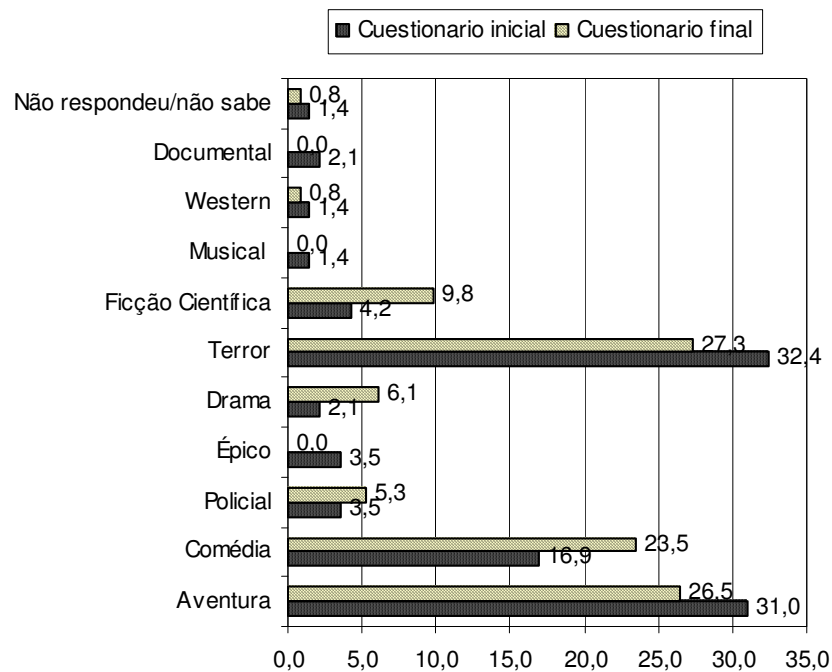
Con la cuestión siguiente (ítem 22 en el cuestionario inicial e ítem 19 en el cuestionario final) se pretendía que los alumnos señalasen por orden de preferencia los géneros cinematográficos señalados en el ítem anterior, es decir, sus géneros cinematográficos preferidos hasta un máximo de tres opciones; por ello hemos obtenido los resultados en tres tandas igual que con los ítems anteriores. Así, en la primera tanda destacan las opciones «Terror» con 46 sujetos –32,4%– en el cuestionario inicial frente a un total de 36 –27,3%– en el cuestionario final; y la opción «Aventura» con 44 alumnos –31%– en el cuestionario inicial frente a 35 alumnos –26,5%– en el cuestionario final.

En la segunda tanda destacan las opciones «Comédia» con un total de 35 alumnos –24,6%– en el cuestionario inicial frente a 29 alumnos –22%– en el cuestionario final y la opción «Aventura» con un total de 32 alumnos –22,5%– en el cuestionario inicial frente a 38 alumnos –28,8%– en el cuestionario final.

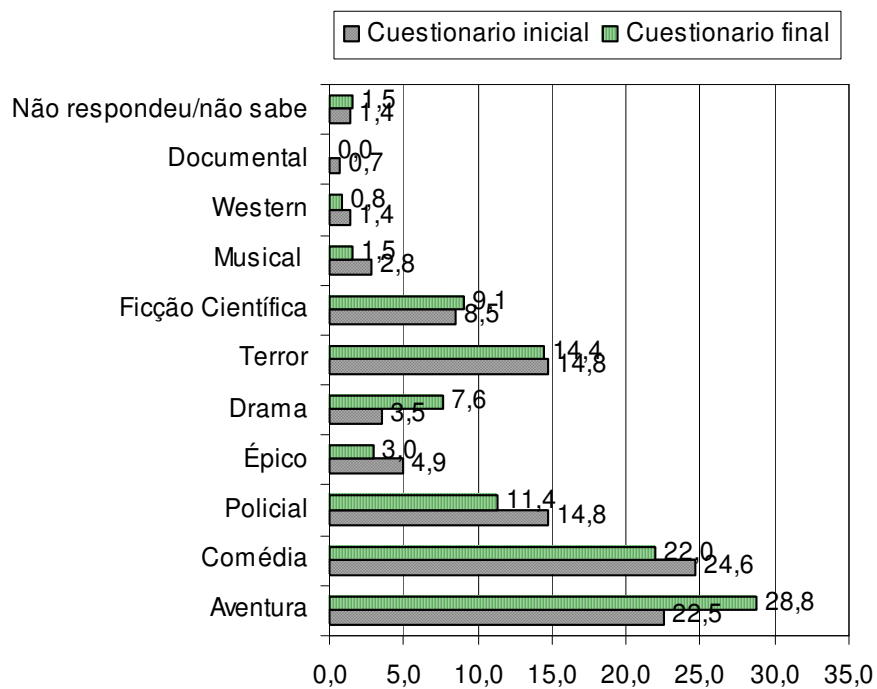
Por último, en la tercera tanda sobresalen las opciones «Aventura» – 27 alumnos y 19% – en el cuestionario inicial, frente a 26 alumnos, el 19,7%, en el cuestionario final, y la opción «Comédia» con un total de 22 alumnos –15,5%– en el cuestionario inicial frente a 20 alumnos –15,2%– en el cuestionario final.



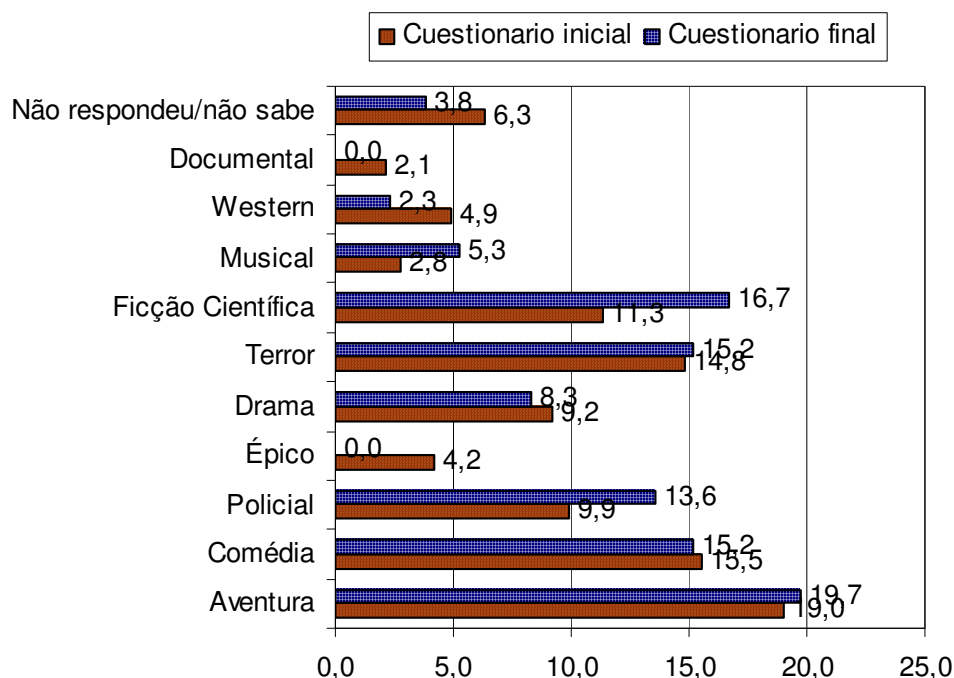
**Gêneros cinematográficos ordenados por preferência  
(1ª opção)**



**Gêneros cinematográficos ordenados por preferência  
(2ª opção)**



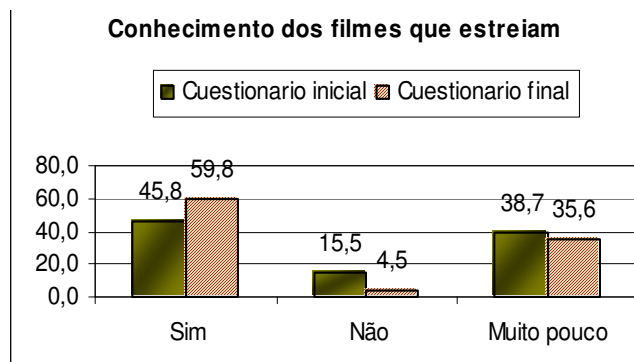
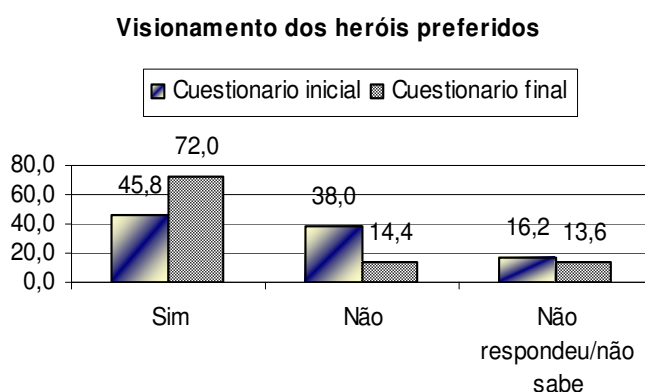
**Géneros cinematográficos ordenados por preferência  
(3ª opción)**



En el cómputo global –véanse los gráficos en el anexo–, destaca en el cuestionario inicial, en primer lugar el género cinematográfico «Aventura», seguido del género «Terror» y finalmente, la «Comédia». Respecto al cuestionario final, se destaca el género «Aventura», seguido de «Comédia» y por último, de «Terror».

El ítem siguiente (23 en el cuestionario inicial y 20 en el cuestionario final) –de respuesta de carácter abierto, de manera que se pudiera contestar en tres opciones– pedía a los alumnos información sobre sus héroes favoritos, pidiéndoles que apuntaran a tres de ellos por orden de preferencia. Así, en el cuestionario inicial el héroe favorito apuntado en la primera opción fue «Mr. Bean» y «Harry Potter» –cada uno con un total de 7 alumnos–; en la segunda opción fue «Arnold Schwarzenegger» y en la tercera «Harry Potter». Por otro lado, en el cuestionario final, el héroe favorito más señalado en la primera y segunda opción fue «Spiderman», y en la tercera opción, «Jackie Chan» –véase las tablas en anexo–.

Subyacente a la pregunta anterior –ítem 24 en el cuestionario inicial y 21 en el cuestionario final– se les preguntó si estos héroes fueron vistos en alguna película de cine recientemente. En los resultados destacan con la opción «sim» un total de 65 alumnos –el 45,8%– en el cuestionario inicial frente a 95 alumnos –72%– en el cuestionario final; seguido de la opción «não» con un total de 54 alumnos –38%– en el cuestionario inicial frente a 19 alumnos –14,4%– en el cuestionario final. Además, hay algunos alumnos que no han contestado, un total de 23 –16,2%– en el cuestionario inicial frente a 18 alumnos –13,6%– en el cuestionario final. Después de la aplicación del Programa Didáctico se verifica –ver gráfico–, que los alumnos ven muchas más veces a sus héroes tanto en la gran como en la pequeña pantalla.

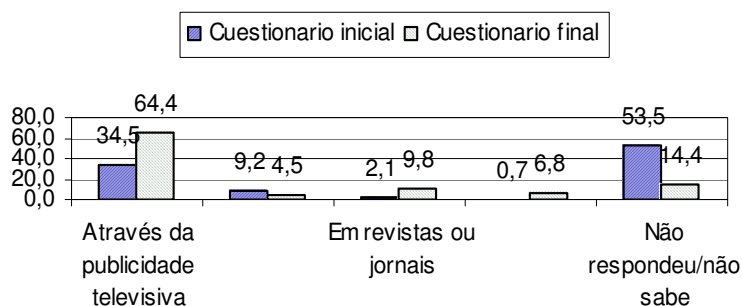


El ítem siguiente (25 en el cuestionario inicial y 22 en el cuestionario final) interrogaba a los alumnos sobre si tienen o no conocimiento de las películas nuevas. Así, se observa un total de 65 alumnos –45,8%– en el cuestionario inicial frente a 79 alumnos –59,8%– en el cuestionario final que han señalado que tienen conocimiento de las novedades; seguido de un total de 22 alumnos –15,5%– en el cuestionario inicial frente a 6 –4,5%– en el cuestionario final que han referido que no tienen conocimiento de las mismas. Por otro lado, hay quien ha señalado que tiene muy poco conocimiento de los estrenos cinematográficos (55 alumnos –38,7%– en el cuestionario inicial frente a 47 alumnos –35,6%– en el cuestionario final). Las respuestas en este sentido, –véase el gráfico anterior– presentan valores significativos después de la aplicación del Programa.

Vinculado con la pregunta anterior –ítem 26 en el cuestionario inicial e ítem 23 en el cuestionario final– se les preguntó (solamente para los que han respondido en el ítem anterior las opciones «sim» o «muito pouco»), acerca de las fórmulas de informa-

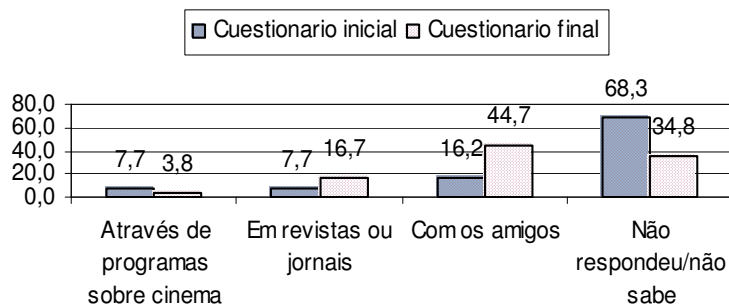
ción para el visionado de las películas que estrenan. Respecto a la estructura de la pregunta, y una vez que ésta no cerraba la posibilidad de que los alumnos optaran por más de una respuesta al mismo tiempo, hemos subdividido las respuestas en dos tandas. En la primera tanda, la mayoría de los alumnos no contestaron –76 sujetos, 53,5%– en el cuestionario inicial frente a 19 alumnos –14,4%– en el cuestionario final; seguido de la opción «através da publicidade televisiva» con un total de 49 alumnos –34,5%– en el cuestionario inicial frente a 85 alumnos –64,4%– en el cuestionario final, y la opción «através de programas sobre cinema» con 13 alumnos –9,2%– en el cuestionario inicial frente a 6 alumnos –4,5%– en el cuestionario final.

**Meios que permitem estar atualizados sobre as novidades (1ª opção)**



En la segunda tanda sobresalen los que no contestan con un total de 97 alumnos –68,3%– en el cuestionario inicial frente a 46 –34,8%– en el cuestionario final; seguido de la opción «com os amigos» con 23 alumnos –16,2%– en el cuestionario inicial frente a 59 alumnos –44,7%– en el cuestionario final.

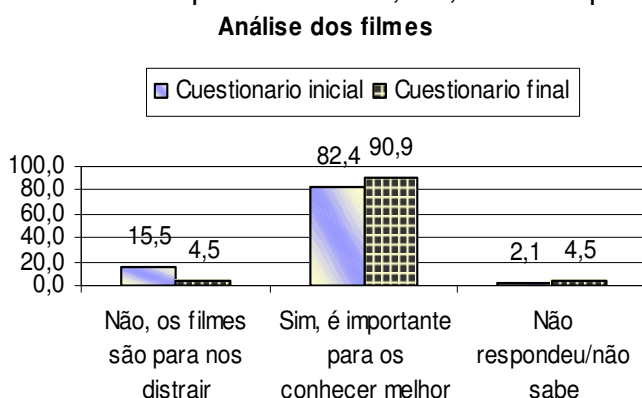
**Meios que permitem estar atualizados sobre as novidades (2ª opção)**



Finalmente hemos procedido a elaborar un global de las dos tandas con los procedimientos ya señalados en preguntas anteriores. Así, en el cuestionario inicial la mayoría no ha contestado, seguido de un total de 49 alumnos que señalaron la opción «através da publicidade televisiva» y de

24 que destacan las opciones «através de programas sobre cinema» y «com os amigos». En el cuestionario final, prevalece la opción «através da publicidade televisiva» con un total de 85 alumnos, seguido de 68 que seleccionaron «com os amigos» y por último, un total de 65 que no han respondido.

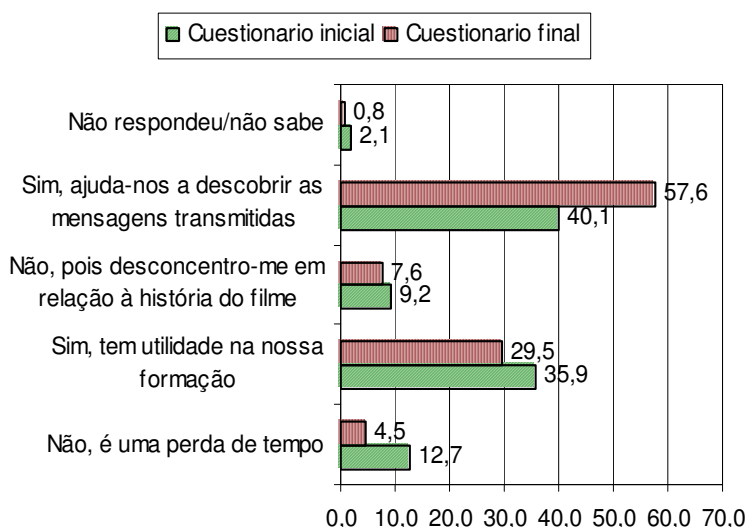
Respecto a si podemos analizar las películas como hacemos con los textos de autor –ítem 27 en el cuestionario inicial e ítem 24 en el cuestionario final–, a comienzos de la aplicación del Programa, la mayoría de los alumnos respondían –117, 82,4%– la opción «sim, é importante para os



conhecer melhor» frente a 120 alumnos –90,9%– en el cuestionario final; le siguieron 22 alumnos –15,5%– en el cuestionario inicial frente a 6 –4,5%– en el cuestionario final con la opción «não, os filmes são para nos distrair, não para falarmos sobre eles».

La siguiente pregunta, –ítem 28 en el cuestionario inicial e ítem 25 en el cuestionario final, profundizando en la cuestión anterior– preguntaban a los alumnos sobre la utilidad que podría tener interpretar una película como hacemos con los textos de autor. Así, el 40,1% de los alumnos –57– en el cuestionario inicial frente al 57,6% –76 de los alumnos– en el cuestionario final han señalado la opción «sim, ajuda-nos a descobrir as mensagens transmitidas»; seguido de la opción «sim, tem utilidade na nossa formação» con el 35,9% –51 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 29,5% –39 alumnos– en el cuestionario final. Se observa también que un 12,7% –18 alumnos– en el cuestionario inicial frente a un 4,5% –6 alumnos–

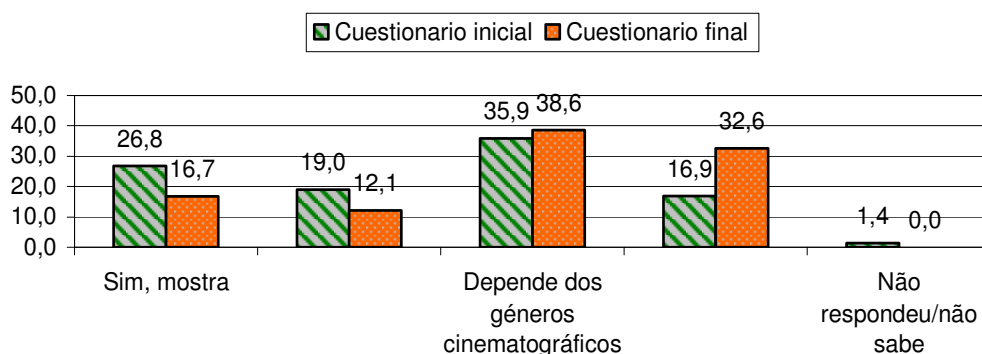
**Necessidade da interpretação de um filme**



en el cuestionario final han apuntado que era una pérdida de tiempo; seguido de un 9,2% –13 alumnos– en el cuestionario inicial frente a un 7,6% –10 alumnos– en el cuestionario final, que han señalado la opción «não, pois desconcentro-me em relação à história do filme».

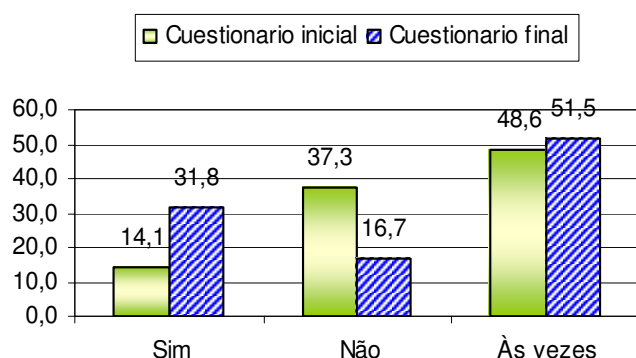
Con las próximas cuestiones procuramos analizar los conocimientos y opiniones de los alumnos respecto a los contenidos y el lenguaje cinematográfico. En este sentido, se planteó a los alumnos si el cine demuestra los acontecimientos de manera real –ítem 29 en el cuestionario inicial e ítem 26 en el cuestionario final–. Así, se destaca un total de 51 alumnos –35,9%– en el cuestionario inicial frente a 51 alumnos –38,6%– en el cuestionario final que han señalado la opción menos discriminatoria «depende dos géneros cinematográficos»; seguido de 38 alumnos –26,8%– en el cuestionario inicial frente a 22 alumnos –16,7%– que apuntaron que el cine muestra la realidad; se destaca también la opción «não, o cinema é apenas ficção» con un total de 27 alumnos –19%– en el cuestionario inicial frente a 16 –12,1%– en el cuestionario final y en la última posición, con la opción «o cinema habitualmente altera a realidade», se observa en el cuestionario inicial un total de 24 alumnos –16,9%– frente a 43 –32,6%– en el cuestionario final. En esta última opción –véase el gráfico siguiente– se observa una alteración bastante significativa después de la aplicación del Programa Didáctico.

**Demonstração da realidade num filme**



Por consiguiente, en la misma línea, el ítem siguiente –30 en el cuestionario inicial y 27 en el cuestionario final– demandaba a los alumnos si el cine manipula a los espectadores. Así, se observa que un total de 69 alumnos –48,6%– en el cuestionario inicial frente a 68 alumnos –51,5%– en el cuestionario final señalaron la opción «às vezes»; seguido de 53 alumnos –37,3%– en el cuestionario inicial frente a 22 alumnos –16,7%– en el cuestionario final con la opción «não» y finalmente, con la opción «sim», es decir, el cine manipula los espectadores, se observa un total de

### Ilusão do espectador

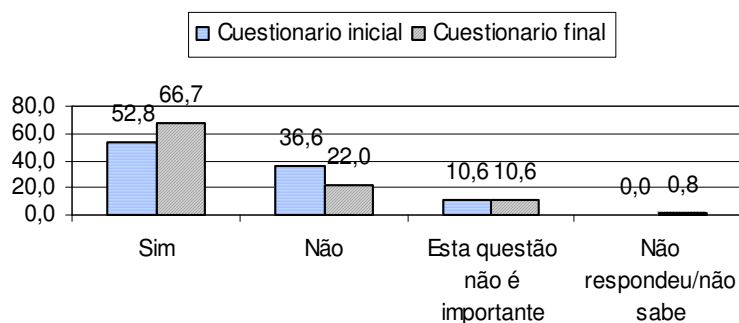


20 alumnos –14,1%– en el cuestionario inicial frente a 42 –31,8%– en el cuestionario final, lo que significa que en esta última opción, la aplicación del Programa fue decisiva en el cambio de opinión de los alumnos –véase el gráfico–.

El ítem siguiente vinculado a éste –31 en el cuestionario inicial y 28 en el cuestionario final– pretende profundizar el sentido de la respuesta afirmativa en cuanto a la manipulación del espectador, a través de una pregunta abierta, planteando sólo a los alumnos que han respondido que el cine manipula al espectador en el ítem anterior, que señalen ahora de qué manera el cine puede engañar a los espectadores. En este sentido, del cuestionario inicial destacamos los siguientes resultados: «quando eles disparam com uma pistola e o sangue que se vê é tinta»; «através dos efeitos especiais»; «através do computador» y del cuestionario final hemos seleccionado: «quando há pessoas que morrem»; «quando aparecem pessoas e carros a voar» y «quando um carro bate numa parede» –véanse las tablas en anexo–.

En esta línea, el ítem siguiente –32 en el cuestionario inicial y 29 en el cuestionario final– preguntaba sobre las capacidades reflexivas de los alumnos en torno a los recursos –efectos especiales– empleados por el medio cinematográfico para «engancha» a los espectadores. Así, un total de 75 alumnos –52,8%– en el cuestionario inicial frente a 88 –66,7%– en el cuestionario final han señalado «sim»; seguido de la opción contraria, 52 alumnos –36,6%– en el cuestionario inicial frente a 29 alumnos –22%– en el cuestionario final y 15 alumnos –10,6%– en el cuestionario inicial frente a 14 –10,6%– en el cuestionario final que han considerado que no es importante esta cuestión. Por ello, se observa que después de la aplicación del Programa, hay un aumento significativo de los alumnos que reflexionan sobre los recursos empleados por el cine.

### Reflexão sobre os efeitos especiais utilizados



El ítem 33 en el cuestionario inicial y el ítem 30 en el cuestionario final planteaban a los alumnos en respuesta abierta, que indicaran algunos de los efectos especiales (trucos) que el cine emplea para alterar la realidad. En este caso, del cuestionario inicial se han seleccionado las siguientes respuestas: «tinta vermelha para imitar o sangue»; «utilização do computador»; «fatos e máscaras»; «montagens». Por otro lado, en el cuestionario final se destacaron respuestas del tipo: «quando um carro explode»; «quando alguém está a voar» y tornar um homem invisível» –véanse los resultados en las tablas del anexo–.

El ítem siguiente –34 en el cuestionario inicial y 31 en el cuestionario final– preguntaba sobre la opinión de los alumnos respecto a los anuncios publicitarios de películas (trailers) como una manera de convencer al espectador en el visionado de cierta película. Mayoritariamente, 56 alumnos –el 39,4%– en el cuestionario inicial frente a 67 –50,8%– en el cuestionario final señalaron que a veces los «trailers» tienen el poder de convencer. Por otro lado, 53 alumnos –37,3%– en el cuestionario inicial frente a 58 –43,9%– en el cuestionario final indicaron la opción «sim» y por último, 32 –22,5%– en el cuestionario inicial frente a 7 alumnos –5,3%– en el cuestionario final han señalado que los «trailers» no persuaden a los espectadores.

**Poder persuasivo dos trailers (cuestionario inicial)**

|          |                        | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Sim                    | 53         | 36,1       | 37,3              | 37,3                 |
|          | Não                    | 32         | 21,8       | 22,5              | 59,9                 |
|          | Às vezes               | 56         | 38,1       | 39,4              | 99,3                 |
|          | Não respondeu/não sabe | 1          | ,7         | ,7                | 100,0                |
|          | Total                  | 142        | 96,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema                | 5          | 3,4        |                   |                      |
| Total    |                        | 147        | 100,0      |                   |                      |

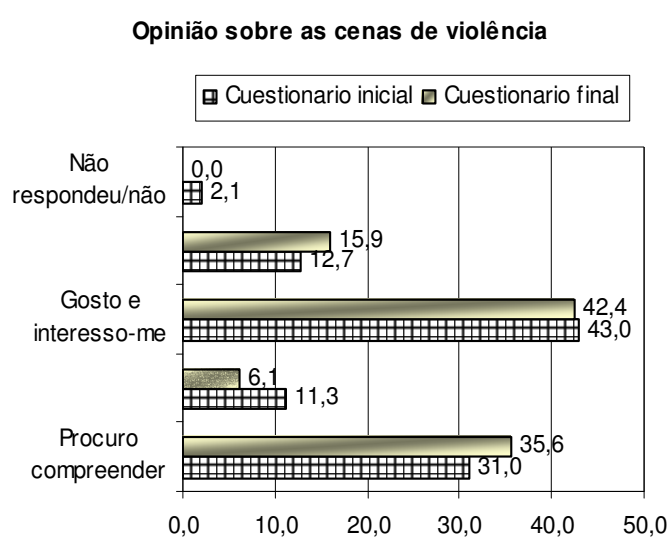
**Poder persuasivo dos trailers (cuestionario final)**

|          |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Sim      | 58         | 39,5       | 43,9              | 43,9                 |
|          | Não      | 7          | 4,8        | 5,3               | 49,2                 |
|          | Às vezes | 67         | 45,6       | 50,8              | 100,0                |
|          | Total    | 132        | 89,8       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema  | 15         | 10,2       |                   |                      |
| Total    |          | 147        | 100,0      |                   |                      |

Profundizando también en esta temática, el ítem siguiente –35 en el cuestionario inicial y 32 en el cuestionario final– preguntaban a los alumnos en respuesta abierta, por las funciones de los anuncios publicitarios



de películas «trailers» o los carteles de cine, solicitándoles que señalaran tres ejemplos. Así, como funciones de la publicidad cinematográfica, en el cuestionario inicial se destaca: «informar as pessoas»; «para ver o nome do filme»; «mostrar onde o filme vai ser apresentado e a hora»; «para saber que filme escolher» y «atrair as pessoas». Por otro lado, en el cuestionario final se han seleccionado: «perceber um pouco da mensagem que o filme quer transmitir»; «pelo desenho saber que tipo de filme é»; «conhecer o nome do filme, as personagens principais e o género» y «saber o dia em que o filme estreia no cinema» –véanse las tablas en anexo con todas las respuestas–.



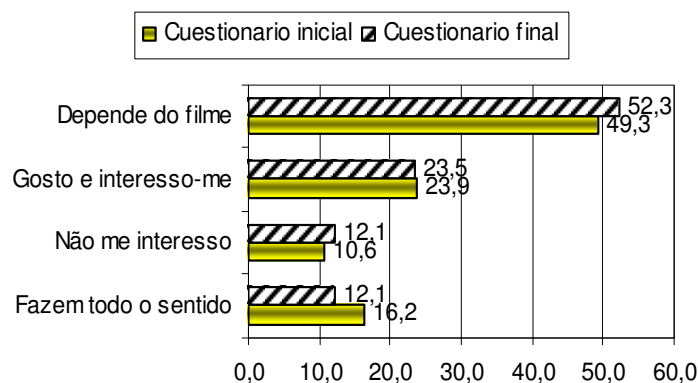
La pregunta siguiente –ítem 36 en el cuestionario inicial e ítem 33 en el cuestionario final– interrogaba a los alumnos sobre su opinión respecto a escenas de violencia en el cine. En este sentido, destacan un total de 61 alumnos –43%– en el cuestionario inicial frente a 56 –42,4%– en el cuestionario final con la opción «gosto e interesse-me»; seguido de 44 alumnos –31%– en

el cuestionario inicial frente a 47 –35,6%– en el cuestionario final con la opción «procuro compreender»; 18 alumnos –12,7%– en el cuestionario inicial frente a 21 –15,9%– en el cuestionario final que señalaron que no les gustaba, y por último, hay quien no se interesa por estas escenas, es decir, un total de 16 alumnos –11,3%– en el cuestionario inicial frente a 8 respuestas –6,1%– en el cuestionario final.

En esta línea, respecto a las escenas amorosas –ítem 37 en el cuestionario inicial e ítem 34 en el cuestionario final– se solicitaba a los alumnos su opinión sobre dichas escenas amorosas en las películas cinematográficas. Un total de 70 alumnos –49,3%– en el cuestionario inicial frente a 69 –52,3%– en el cuestionario final señalaron la opción menos discriminatoria «depende do filme»; seguido de 34 alumnos –23,9%– en el cuestionario inicial frente a 31 –23,5%– en el cuestionario final con la opción «gosto e interesse-me»; 23 –16,2%– en el cuestionario inicial frente a 16 alumnos –12,1%– en el cuestionario final apuntan que tienen sentido y por último, con un total de 15 alumnos –10,6%– en el cuestionario

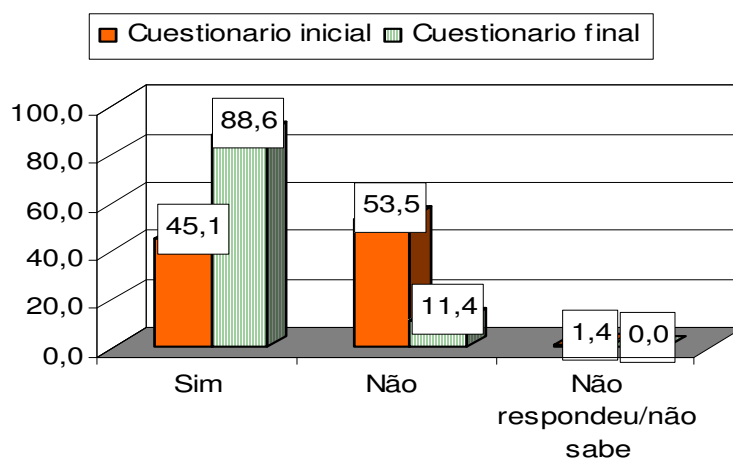
inicial frente a 16 –12,1%– en el cuestionario final, han señalado que no les interesan dichas escenas.

#### Opinião sobre as cenas amorosas

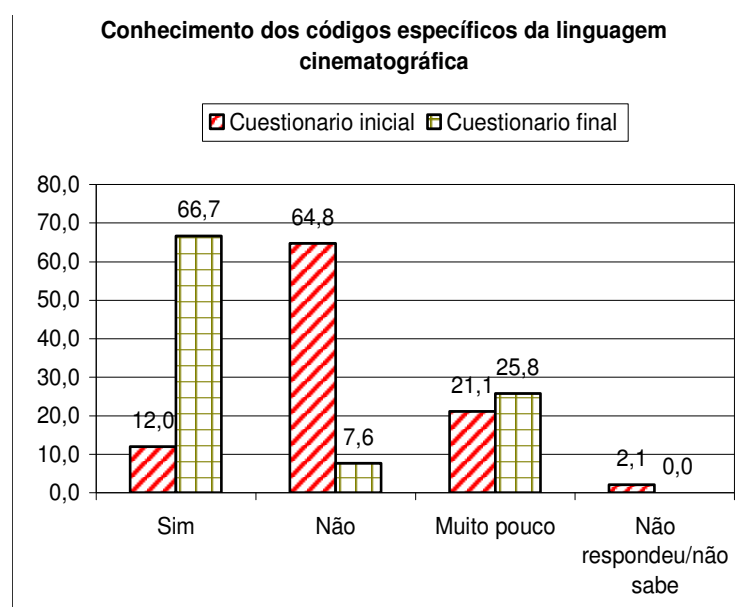


Los tres últimos ítems de este bloque se centraron en el conocimiento del lenguaje y los códigos específicos del medio cinematográfico. Así el ítem siguiente –38 en el cuestionario inicial y 35 en el cuestionario final– indagaba sobre el conocimiento de los sujetos del lenguaje propio del cine. El 53,5% de los alumnos –76 sujetos– en el cuestionario inicial frente a 11,4% –15– señalan desconocer la existencia del mismo, por otro lado, el 45,1% –64 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 88,6% –117– en el cuestionario final por el contrario indican que sí lo conocen. Se observa –véase el gráfico siguiente– un aumento significativo en el conocimiento del lenguaje del medio cinematográfico después de la aplicación del Programa.

#### Conhecimento da linguagem cinematográfica



En esta línea, la pregunta siguiente –ítem 39 en el cuestionario inicial e ítem 36 en el cuestionario final– planteaba a los alumnos sobre el conocimiento de la existencia de los códigos del lenguaje cinematográfico. Así, destacan un total de 92 alumnos –64,8%– en el cuestionario inicial frente a 10 alumnos –7,6%– en el cuestionario final que señalaron desconocer los códigos de este lenguaje; seguido de 30 alumnos –21,1%– en el cuestionario inicial frente a 34 alumnos –25,8%– en el cuestionario final que han señalado la opción «muito pouco» y por último, se observa que 17 alumnos –12%– en el cuestionario inicial frente a 88 –66,7%– en el cuestionario final indican su conocimiento. Una vez más, después de la aplicación del Programa Didáctico, los alumnos habían comenzado a descubrir los códigos del lenguaje cinematográfico como se puede verificar a través del aumento significativo de la última opción.



En cuanto al último ítem de este bloque –40 en el cuestionario inicial y 37 en el cuestionario final– se planteaba si el conocimiento del lenguaje cinematográfico permite un mejor visionado de cine, o sea, la repercusión de la alfabetización cinematográfica en las vidas de los alumnos. Por ello, un total de 91 alumnos –64,1%– en el cuestionario inicial frente a 62 –47%– en el cuestionario final señalaron –con la opción «talvez»– que posiblemente el conocimiento del lenguaje permite un mejor visionado; seguido de 29 alumnos –20,4%– en el cuestionario inicial frente a 8 alumnos –6,1%– en el cuestionario final que contestan negativamente, y 22 alumnos –15,5%– en el cuestionario inicial frente a 62 –47%– en el cuestionario final que señalan que influye dicho lenguaje. Ante estos resultados se observa una vez más, que la aplicación del Programa influyó en las

opiniones del alumnado respecto a la influencia del aprendizaje del lenguaje cinematográfico en el visionado de cine.

**Contribuição do conhecimento da linguagem cinematográfica num melhor visionamento (cuestionario inicial)**

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Sim     | 22         | 15,0       | 15,5              | 15,5                 |
|          | Não     | 29         | 19,7       | 20,4              | 35,9                 |
|          | Talvez  | 91         | 61,9       | 64,1              | 100,0                |
|          | Total   | 142        | 96,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 5          | 3,4        |                   |                      |
| Total    |         | 147        | 100,0      |                   |                      |

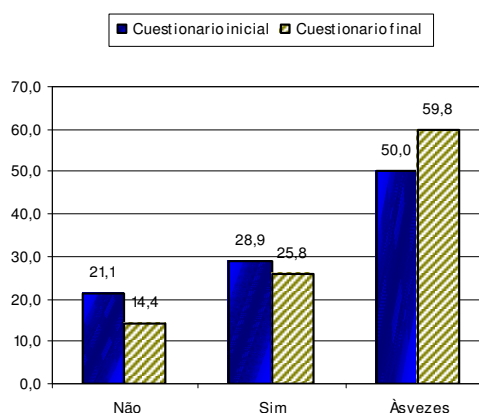
**Contribuição do conhecimento da linguagem cinematográfica num melhor visionamento (cuestionario final)**

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Sim     | 62         | 42,2       | 47,0              | 47,0                 |
|          | Não     | 8          | 5,4        | 6,1               | 53,0                 |
|          | Talvez  | 62         | 42,2       | 47,0              | 100,0                |
|          | Total   | 132        | 89,8       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 15         | 10,2       |                   |                      |
| Total    |         | 147        | 100,0      |                   |                      |

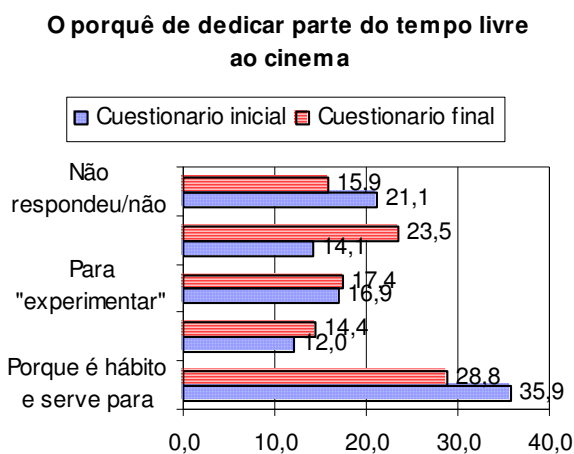
### ○ **Nós como espectadores**

El penúltimo bloque se centra en la recogida de informaciones y opiniones sobre las relaciones de los alumnos con el medio cinematográfico como espectadores. El primer ítem – 41 en el cuestionario inicial y 38 en el cuestionario final– indagaba acerca de si los alumnos dedican mucho tiempo libre a ver cine. Un total de 71 alumnos –50%– en el cuestionario inicial frente a 79 –59,8%– en el cuestionario final señalaron la opción «às vezes»; seguido de 41 alumnos –28,9%– en el cuestionario inicial frente a 34 –25,8%– en el cuestionario final que contestaron afirmativamente con la opción «sim» y por otro lado, 30 alumnos –21,1%– en el cues-

**Tempo livre dedicado ao cinema**



tionario inicial frente 19 –14,4%– en el cuestionario final que contestaron negativamente.



La pregunta siguiente – ítem 42 en el cuestionario inicial e ítem 39 en el cuestionario final– que se encuentra vinculada con la anterior, plantea las razones por las que gran parte del tiempo libre se dedica al visionado de películas cinematográficas. Así, entre los resultados destaca la opción «porque é hábito e serve para me distrair» con 51 alumnos – 35,9%– en el cuestionario inicial frente a 38 alumnos –28,8%–

en el cuestionario final; seguido de 30 alumnos –21,1%– que no contestaron en el cuestionario inicial frente a 21 –15,9%– en el cuestionario final; 24 alumnos –16,9%– en el cuestionario inicial frente a 23 –17,4%– en el cuestionario final con la opción «para “experimental” novas aventuras», y con un número más reducido se observa la opción «porque me interesso pelo filme e é útil para me instruir» con un total de 20 alumnos –el 14,1%– en el cuestionario inicial frente a 31 –23,5%– en el cuestionario final. Por último, con la opción «porque estreia um filme», 17 alumnos –12%– en el cuestionario inicial frente a 19 –14,4%– en el cuestionario final.

Respecto al ítem 43 en el cuestionario inicial, optamos por no hacer esta pregunta en el final, igual que con las otras, pues no se justificaba ya que la experimentación del Programa Didáctico no cambiaría los resultados. En este sentido se preguntó a los alumnos su opinión sobre la presencia reguladora de los padres en el consumo de cine. Así, se destaca un total de 93 alumnos –65,5%– con la opción «depende do filme»; le siguen 28 –19,7%– que contestaron negativamente, es decir, que no les parece correcta y por último, sólo 21 alumnos –14,8%– que apuntan que es adecuado ese proceder.

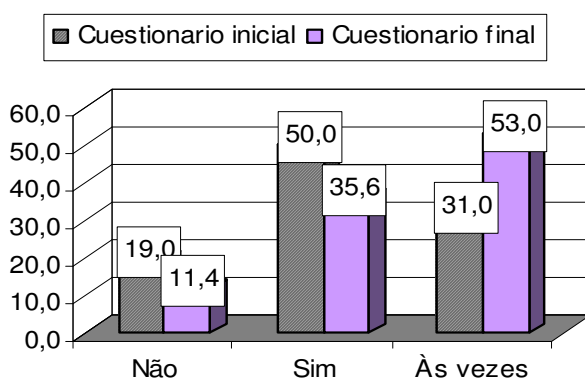
Proibição junto das crianças no visionamento de um filme (cuestionario inicial)

|          |                  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Não              | 28         | 19,0       | 19,7              | 19,7                 |
|          | Sim              | 21         | 14,3       | 14,8              | 34,5                 |
|          | Depende do filme | 93         | 63,3       | 65,5              | 100,0                |
|          | Total            | 142        | 96,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema          | 5          | 3,4        |                   |                      |
| Total    |                  | 147        | 100,0      |                   |                      |

Vinculado con la pregunta anterior –ítem 44 en el cuestionario inicial, de carácter abierto– se les solicitaba –solamente a los alumnos que han respondido en el ítem 43 la opción «sim», en el cuestionario inicial, ya que en el final hemos eliminado esta cuestión– para justificar su respuesta. En este caso, se observan las siguientes justificaciones: «porque são para maiores de 18 anos»; «porque algumas crianças depois de verem certos filmes ficam com medo»; «porque é só para adultos»; «porque podem ter cenas de amor ou de grande violência» y «por causa da linguagem utilizada».

El último ítem de este bloque –45 en el cuestionario inicial y 40 en el cuestionario final– preguntaba si los alumnos hacen una selección de las películas visionadas, o sea, si planifican el consumo de cine. Así, se observa un total de 71 alumnos –50%– en el cuestionario inicial frente a 47 –35,6%– en el cuestionario final, que apuntaron que «sim»; seguido de 44

Seleção dos filmes visionados



alumnos –31%– en el cuestionario inicial frente a 70 –53%– en el cuestionario final que optaron por la respuesta más neutra «às vezes». Por último, los alumnos que contestaron con la opción «não» fueron un total de 27 –19%– en el cuestionario inicial frente a 15 –11,4%– en el cuestionario final.

### ○ O cinema na escola

El último bloque del cuestionario se centraba en el ámbito del cine en la escuela, profundizando la lectura de imágenes y el aprendizaje del lenguaje cinematográfico en el sistema educativo.

El primer ítem de este bloque –46 en el cuestionario inicial y 41 en el cuestionario final– indagaba sobre la posibilidad de contar de igual modo una historia con imágenes que con palabras. Un total de 73 alumnos –51,4%– en el cuestionario inicial frente a 81 –61,4%– en el cuestionario final respondieron afirmativamente; por otro lado 69 –48,6%– en el cuestionario inicial frente a 48 –36,4%– en el cuestionario final respondieron con la negación. Hay que decir que sólo en el cuestionario final se observan 3 alumnos que no contestaron –2,3%–.

**Possibilidade de narrar uma história de igual modo, com imagens como com palavras (cuestionario inicial)**

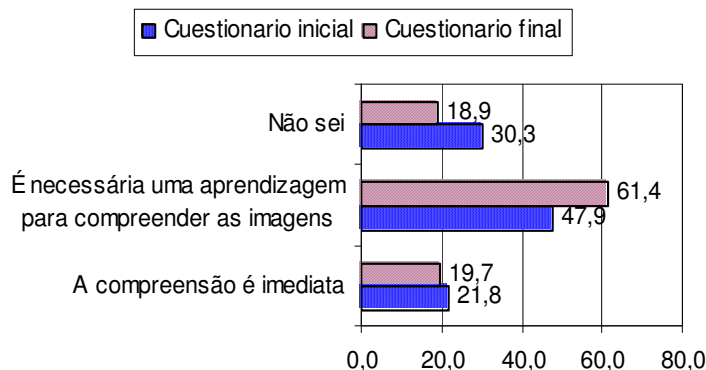
|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Sim     | 73         | 49,7       | 51,4              | 51,4                 |
|          | Não     | 69         | 46,9       | 48,6              | 100,0                |
|          | Total   | 142        | 96,6       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 5          | 3,4        |                   |                      |
| Total    |         | 147        | 100,0      |                   |                      |

**Possibilidade de narrar uma história de igual modo, com imagens como com palavras (cuestionario final)**

|          |                        | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Sim                    | 81         | 55,1       | 61,4              | 61,4                 |
|          | Não                    | 48         | 32,7       | 36,4              | 97,7                 |
|          | Não respondeu/não sabe | 3          | 2,0        | 2,3               | 100,0                |
|          | Total                  | 132        | 89,8       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema                | 15         | 10,2       |                   |                      |
| Total    |                        | 147        | 100,0      |                   |                      |

En la línea de la comprensión de las imágenes se les plantea en el ítem siguiente –47 en el cuestionario inicial y 42 en el cuestionario final– a los alumnos, si para la comprensión de las imágenes sería necesario o no,

**Possibilidade da compreensão das imagens de imediato**

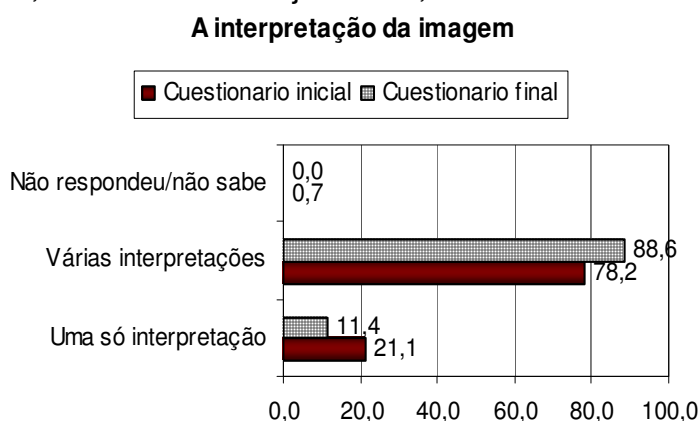


un aprendizaje. Los resultados obtenidos indican que 68 alumnos –47,9%– en el cuestionario inicial frente a 81 –61,4%– en el cuestionario final afirman que es necesario un aprendizaje para la comprensión de las imágenes; seguido de 43 alumnos –30,3%– en el cuestionario inicial

frente a 25 –18,9%– en el cuestionario final que confiesen no saber. Por último, 31 alumnos –21,8%– en el cuestionario inicial frente a 26 –19,7%– en el cuestionario final indicaron que la comprensión es inmediata. En la opción más destacada –véase el gráfico– se verifica un aumento significativo después de la aplicación del Programa.

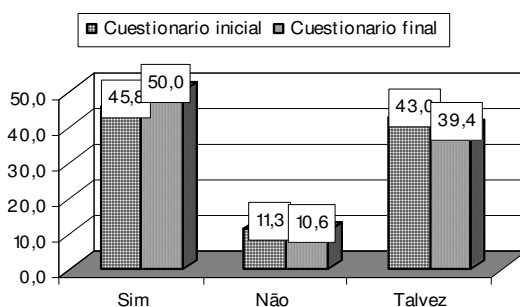
El ítem siguiente –48 en el cuestionario inicial y 43 en el cuestionario final– rastreaba la existencia de una sola interpretación o varias interpretaciones de la imagen. Así, un total de 111 sujetos –78,2%– en el cuestionario inicial frente a 117

–88,6%– en el cuestionario final han señalado la opción «várias interpretações»; seguido de 30 alumnos –21,1%– en el cuestionario inicial frente a 15 –11,4%– en el cuestionario final que señalaron la opción «uma só interpretação».



El penúltimo ítem –49 en el cuestionario inicial y 44 en el cuestionario final– interrogaba a los alumnos sobre la posibilidad de que la escuela tuviera recursos para la realización de pequeños vídeos. La mayoría de los alumnos –65, el 45,8%– en el cuestionario inicial frente a 66 –el 50%– en el cuestionario final respondieron que la escuela está preparada; seguido de la opción más neutra, «talvez», muy equilibrada con la opción

**Recursos da escola na produção audiovisual**



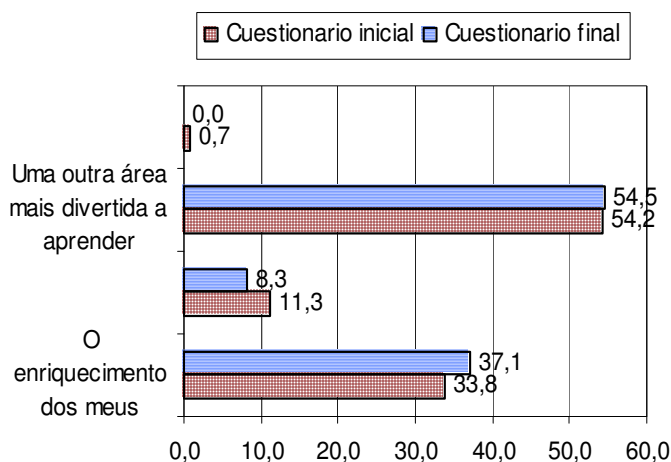
anterior, es decir, un total de 61 alumnos –43%– en el cuestionario inicial frente a 52 –39,4%– en el cuestionario final. El porcentaje más bajo, 11,3% –16 alumnos– en el cuestionario inicial frente a 10,6% –14– en el cuestionario final se obtuvo en la respuesta en la que la escuela no tiene recursos para la producción videográfica.

Finalmente el último ítem –50 en el cuestionario inicial y 45 en el cuestionario final– demandaba a los alumnos su opinión respecto al apren-



dizaje del lenguaje cinematográfico en la escuela. En este sentido, un número elevado de alumnos –77, que supone el 54,2%– en el cuestionario inicial frente a 72 –54,5%– en el cuestionario final consideran «uma outra

#### Aprendizagem da linguagem cinematográfica



área mais divertida a aprender»; seguido de 48 alumnos –33,8%– en el cuestionario inicial frente a 49 –37,1%– en el cuestionario final con la opción «o enriquecimento dos meus conhecimentos». Por último se observa –véase el gráfico– 16 alumnos –11,3%– en el cuestionario inicial frente a 11 –8,3%– en el cuestionario final.

### 3.7.2. El cuestionario de los profesores aplicadores

Concluido el análisis conjunto de los cuestionarios –inicial y final– de los alumnos, procedemos ahora a analizar el cuestionario de los profesores aplicadores. A pesar de que este estudio tiene como principal objetivo el conocimiento de la influencia del medio cinematográfico en el alumnado y las posibles consecuencias que la aplicación del Programa Didáctico: «O cinema está na escola» tiene en sus concepciones, actitudes y valores, hay que señalar la importancia del papel desarrollado por los profesores en la experimentación de dicho Programa. En este sentido, se han recogido las opiniones de los docentes sobre los mismos conceptos que se les preguntó a los alumnos en el cuestionario inicial. Por consiguiente, acerca del diseño del cuestionario inicial de los alumnos y de los profesores podemos afirmar que sus diferencias son mínimas, solamente en aspectos de redacción.

En un primer momento procedemos al análisis de los datos descriptivos de los sujetos de la investigación, es decir, de los profesores aplicadores del Programa Didáctico. Éste es un procedimiento de rigor en cualquier encuesta. En este cuestionario –distinto en algunos de los datos descriptivos del cuestionario inicial de los alumnos– planteábamos datos relativos al sexo, la edad, nivel académico, especialidad de enseñanza, año del aula (4º ó 6º curso), años de carrera (cuantos años lleva trabajando), el centro y la ciudad.

Los centros implicados en este estudio fueron seis, aunque las aulas de aplicación del Programa fueron ocho, una vez que dos centros –«Escola Básica Integrada de Santo António» y «Escola Básica Bartolomeu Perestrelo»– contaron con una pareja de profesores, ya que en cada aula de 6º curso trabajan juntos dos profesores. En esta línea, respecto a la localización –«concelho»– de los centros: cuatro de ellos –donde se imparten las aulas de 4º curso– se sitúan en zonas rurales (Machico, Santa Cruz y Calheta), mientras que los otros dos –donde se imparten aulas de 6º curso– se localizan en la ciudad principal de la isla de Madeira, Funchal, una zona urbana.

En cuanto a niveles académicos de los profesores –véase tabla en anexo– 5 poseen Diplomatura y 8 Licenciatura.

Respecto a la especialidad de los profesores, la mayoría –véase la tabla siguiente– son especialistas en el 1º ciclo (de 1º a 4º curso de Educación Primaria), siguiendo 4 que son del área de «Educação Visual e Tecnológica», 2 del área de «Matemática e Ciências da Natureza», 1 de «Educação Musical» y por último, 1 de «Inglês». Aunque la asignatura más indicada para el desarrollo del Programa pertenece al 1º ciclo y es «Educação Visual e Tecnológica», optamos por incluir profesores de otras áreas ya que el Programa se caracteriza por algunos apartados transversales.

Disciplina(s)

|                                           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos 1º Ciclo                          | 5          | 38,5       | 38,5              | 38,5                 |
| Ed. Visual e Tecnológica/Área de Projecto | 4          | 30,8       | 30,8              | 69,2                 |
| Ed.Musical/Área de Projecto               | 1          | 7,7        | 7,7               | 76,9                 |
| Mat. e Ciências/Área de Projecto          | 2          | 15,4       | 15,4              | 92,3                 |
| Inglês/Área de Projecto                   | 1          | 7,7        | 7,7               | 100,0                |
| Total                                     | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |

El nivel educativo en el que imparten los profesores la asignatura «Área de Projecto» en la que se desarrolló el Programa Didáctico, como también hemos indicado en el análisis de la muestra, se sitúa en el 4º y 6º curso de la Educación Primaria –correspondiente en Portugal a los niveles de escolaridad del «Ensino Básico»–.

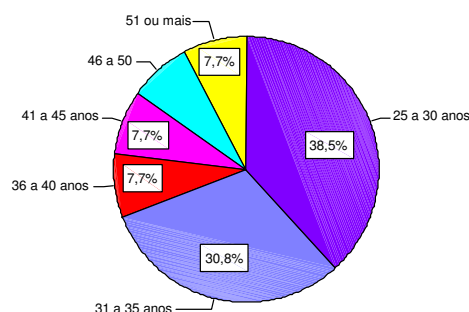
Respecto a los años de profesión, se destacan 5 profesores con «1 a 5 anos», siguiéndose 3 que ya trabajaron «6 a 10 anos», 2 con «16 a 20

anos», 2 con «21 ou mais» y por último, 1 que cuenta con «11 a 15 anos» de trabajo.

El número de los profesores aplicadores, como ya reseñamos anteriormente en el análisis de la muestra, son trece, es decir, un hombre y doce mujeres.

Por último, respecto a la edad, la mayoría de los profesores tienen una edad comprendida entre los 25 y 30 años, seguido de 4 con edad entre 31 y 35 años, 1 con edad entre «36 a 40 anos», 1 con edad entre «41 a 45 anos», 1 con edad entre «46 a 50 anos» y finalmente, un profesor con mas de 51 años.

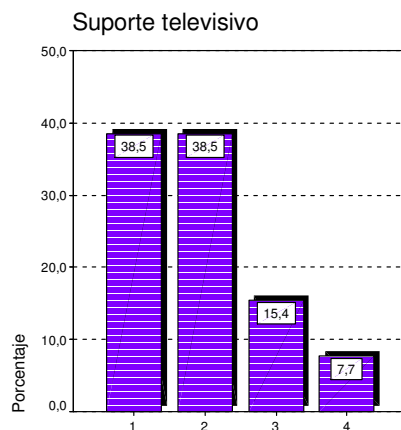
Idade



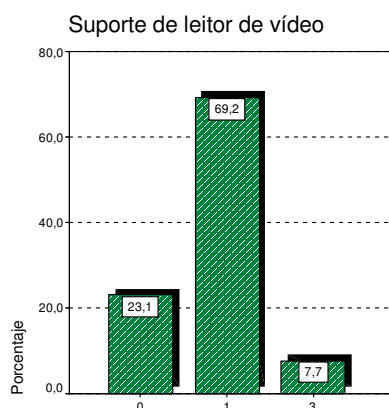
Concluido el análisis de los datos descriptivos de los profesores, procedemos ahora a ir comentando, igual que anteriormente, las respuestas de este instrumento de la investigación.

### ○ **Nós e o cinema**

El cuestionario de los profesores comienza –igual que el de los alumnos– indagando el número de aparatos televisivos existentes en sus domicilios particulares –ítem 1–. Así, con un sólo aparato hay 5 profesores –38,5%–, con dos aparatos se cuentan también 5 profesores –38,5%–, seguido de 2 profesores que poseen tres aparatos –15,4%– y por último, con cuatro aparatos, un único profesor –7,7%–.



En esta línea, como ya reseñamos anteriormente, los lectores de vídeo y dvd son otros dos soportes que permiten disfrutar de películas. Por ello, al demandar a los profesores el número de lectores de vídeo –ítem 2–, la mayoría señaló tener solo un aparato –69,2%, 9 docentes–, seguido de tres profesores –23,1%– que no poseen lector de vídeo y por último, un profesor que posee tres lectores de vídeo –7,7%–.

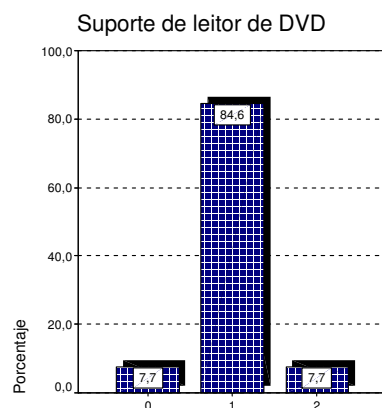


Respecto al número de soportes de lector de dvd –ítem 3– la mayoría de los profesores –84,6%, 11 docentes– tiene un soporte de dvd, seguido de uno que no tiene –7,7%– y otro profesor.

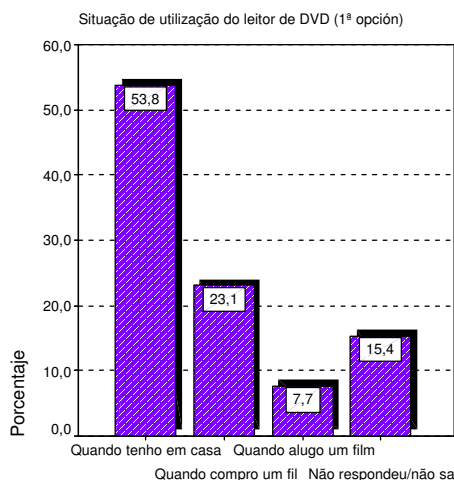
El ítem 4 demandaba información sobre la cantidad de películas visionadas por semana en casa a través de los distintos soportes: televisión, vídeo y dvd. En este sentido se destaca un total de 9 profesores –69,2%– que declararon disfrutar de una o

dos películas, seguido de dos profesores –15,4%– que señalaron tres o cuatro películas, finalmente se observa un profesor que apuntó más de seis, frente a uno –7,7%– que seleccionó la opción «ninguno».

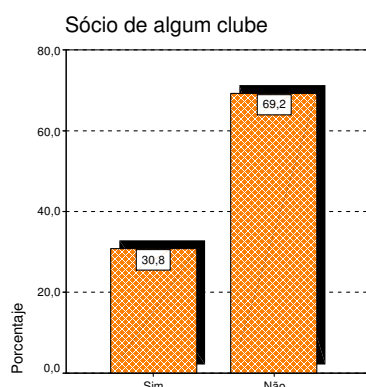
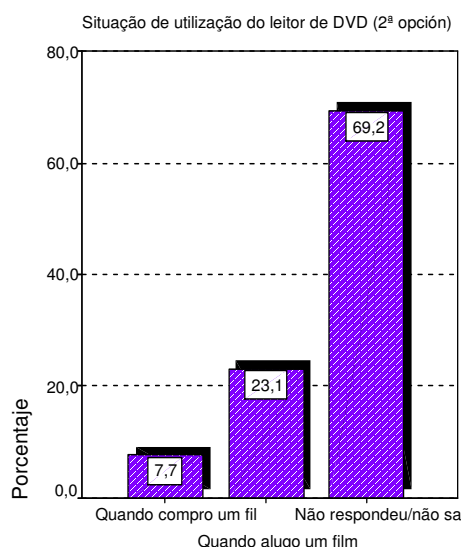
Vinculada a esta cuestión, en el ítem 5, ante la situación de tener lector de vídeo se interrogaba a los profesores en qué momento es utilizado. En este sentido, se ofrecía la posibilidad de seleccionar hasta dos de las cinco opciones. Así, la opción que destaca esencialmente en la primera tanda es «quando quero ver um filme que gravei anteriormente» con un total de 5 profesores –38,5%–, seguido de 2 profesores con la opción «quando tenho em casa um filme que me apetece ver» –15,4%–, con la opción «quando compro um filme» solo un profesor –7,7%– frente a la opción «quando alugo um filme» también con un único docente–7,7%–. Por último, se observa un total de 4 profesores –30,8%– que no respondieron a la misma. En la segunda tanda, sobresalen un total de 10 profesores –76,9%– que no contestaron, seguido de 2 profesores –15,4%– que señalaron la opción «quando alugo um filme» y por último, solo un profesor –7,7%– señaló la opción «quando compro um filme».



En esta cuestión una vez más hemos procedido a elaborar un global de las dos tandas, como ya hemos hecho anteriormente en algunos ítems del cuestionario inicial y final de los alumnos. En los resultados del mismo se destaca que la mayoría no contestó, seguido de la opción «quando quero ver um filme que gravei» y de la opción «quando alugo um filme» – véase el gráfico en anexo–.



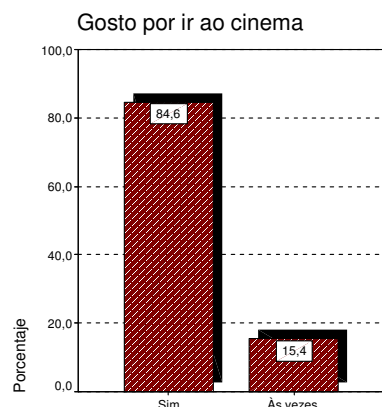
ría de los profesores –69,2%, 9 docentes– no contestaron, siguiéndose un total de 3 –23,1%– que respondieron la opción «quando alugo um filme» frente a uno profesor –7,7%– con la opción «quando compro um filme». En los resultados globales –véase el gráfico en anexo– se observa que la mayoría de los profesores no contestaron –11 docentes–, siguiendo un total de 7 con la opción «quando tenho em casa um filme que me apetece ver» y de 4 con las opciones «quando compro um filme» y «quando alugo um filme».



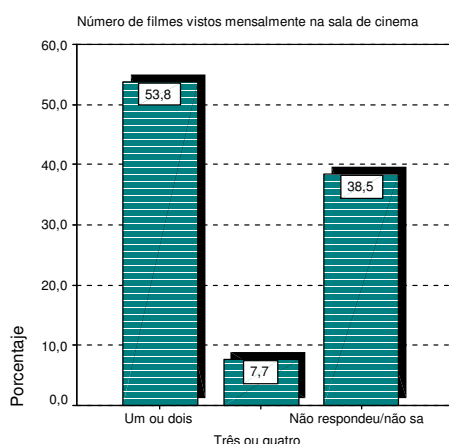
Respecto al ítem 7, en el que se preguntaba a los docentes si son socios de algún club de vídeo o dvd, se observa que la mayoría –69,2%, 9 profesores– no son socios, frente a 4 profesores –30,8%– que son socios.

El ítem 8 interrogaba si los profesores ya fueron a una sala comercial de cine. En este caso, se observa que todos los profesores –100%, 13– ya pudieron disfrutar de una película en la gran pantalla.

En la línea de la pregunta anterior – ítem 9– se les preguntó sobre el gusto por ir al cine. La mayoría de los profesores –11, 84,6%– señalaron que les gusta ir al cine, frente a una minoría –2, 15,4%– que señalaron la opción «às vezes».



Vinculado con la pregunta anterior – ítem 10– se les preguntó la cantidad de películas visionadas mensualmente en la sala de cine. La mayoría –7 profesores, el

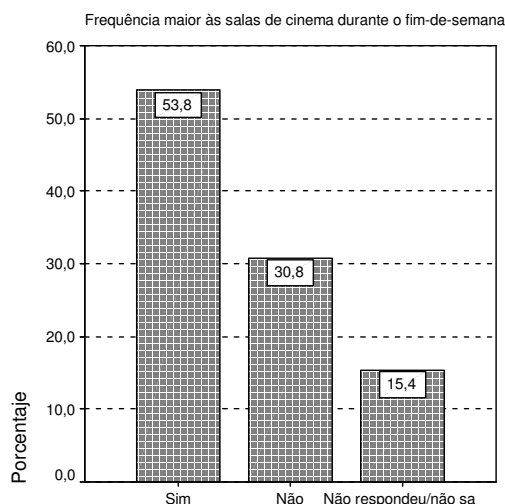


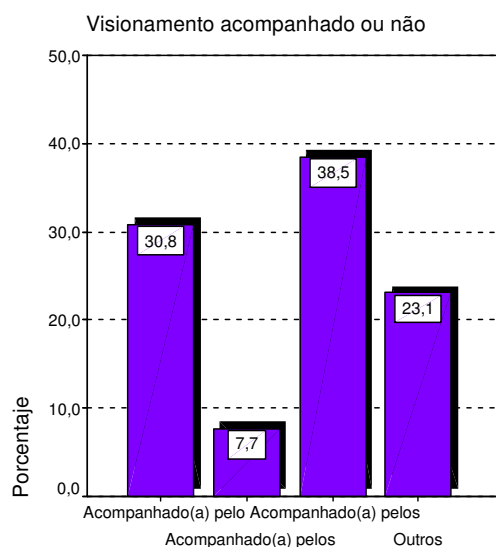
53,8%– declararon que ven uno o dos películas, frente a 1 profesor –el 7,7%– que señaló la opción «tres ou quatro». Hemos de indicar además que una cantidad significativa –5 profesores, el 38,5%– no contestó, lo que se puede interpretar que no van al cine con frecuencia.

Ante los resultados se observa que el reparto del visionado en la sala comercial de cine entre los distintos días de la semana –ítem 11– divide a los

profesores. Así, 7 profesores –53,8%– afirman que van más veces al cine en los fines de semana frente a 4 –30,8%– que dicen que no. Hay también 2 profesores –15,4%– que no han contestado.

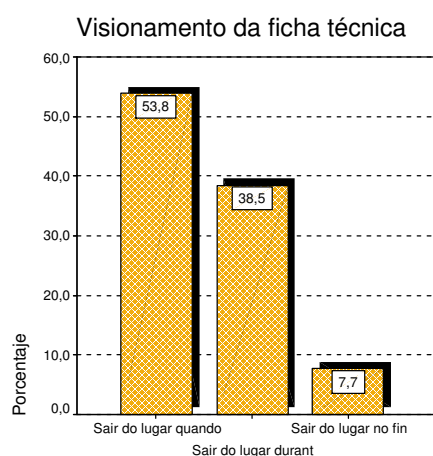
Por consiguiente, una vez que los profesores respondieron sobre el reparto del visionado entre los distintos días de la semana, se les consultó –en pregunta abierta– el nombre de las últimas tres películas vistas en una sala de cine. Así, la película más vista en la primera opción fue «The increíbles»; en la segunda opción fue «Tróia» y por último, en la tercera opción ninguna se destaca –véase las tablas en anexo–.



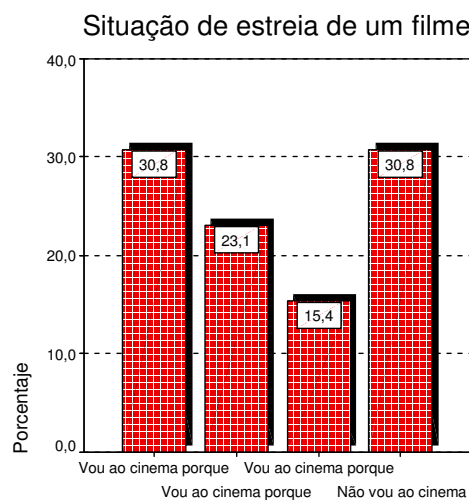


### ○ *O mundo do cinema*

El primer ítem de este bloque –número 14– interrogaba en una situación de estreno, con qué objetivo van los profesores al cine. En este caso, los porcentajes están muy distribuidos entre los que van al cine porque hay una película nueva –4 profesores, el 30,8%–, los que simplemente no van al cine aunque haya una película nueva –4 profesores, el 30,8%–, los que van al cine una vez



El último ítem de este bloque –pregunta 13– preguntaba sobre el modo del visionado cinematográfico. Así, los resultados se distribuyen por los profesores 5, –el 38,5%– que señalaron la opción «acompanhado(a) pelos amigos», seguido de 4 –el 30,8%– que ven el medio con la pareja «acompanhado(a) pelo cônjuge», 3 –el 23,1%– que optan por la respuesta con otros y por último, un profesor –el 7,7%– señala la opción «acompanhado(a) pelos filhos».



que conocen el trabajo del realizador –3 profesores, el 23,1%– y los que van al cine porque les gusta el papel de los actores –2 profesores, el 15,4%–.

Respecto al procedimiento que siguen cuando la proyección de la película termina –ítem 15– también divide a los docentes. Así 7 profesores –53,8%– declaran que se levantan de la silla de la sala comercial de cine cuando la película termina, 5 –38,5%– salen durante la proyección de la ficha técnica y solo

uno de ellos señala que sale al final de la proyección de la ficha técnica.

El ítem 16 preguntaba a los docentes las razones del visionado cinematográfico en la sala comercial. En este caso, casi todos con excepción de uno de los profesores que no contestó –7,7%–, seleccionaron la opción «há um filme que me interessa ver» –12 profesores, el 92,3%– como se puede observar en la tabla siguiente.

**Motivo porque vai ao cinema**

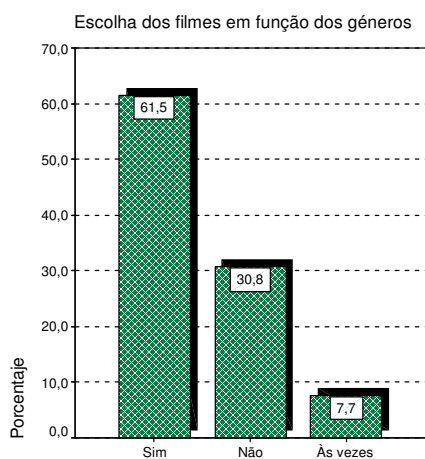
|                                          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Há um filme que me interessa ver | 12         | 92,3       | 92,3              | 92,3                 |
| Não respondeu/não sabe                   | 1          | 7,7        | 7,7               | 100,0                |
| Total                                    | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |

Respecto a la importancia de conocer el funcionamiento del mundo cinematográfico –ítem 17–, todos los profesores apuntaron –13, el 100%– la opción «é importante para mim, pois permite-me saber mais sobre o cinema que vejo».

La última cuestión de este bloque –ítem 18– consultaba acerca de la actitud que los profesores tienen después de saber cómo funciona el mundo cinematográfico. En este sentido todos los profesores –13, el 100%– coincidieron con la opción «veremos cinema de outra forma».

### ○ **Os conteúdos do cinema**

La primera cuestión de este bloque –ítem 19– giraba en torno a la selección de las películas en función de los géneros cinematográficos. En este caso, 8 profesores –61,5%– señalaron que sí, es decir, que hacen una selección según los géneros cinematográficos y 4 –30,8%– declararon que no la hacen. Sólo un profesor optó por la respuesta neutra «às vezes» –7,7%–.





Respecto al género cinematográfico que los profesores ven con frecuencia –ítem 20 –, del mismo modo que anteriormente se hizo con los alumnos en su cuestionario, los profesores han podido responder hasta tres opciones no jerarquizadas. Así, en la primera tanda la mayoría de los profesores –8 profesores, el 61,5%– señaló la opción «Aventura», en la segunda tanda la opción más señalada fue la «Comédia» con 5 profesores –38,5%– y por último, en la última tanda, se destaca la opción «Documental» con 4 profesores –30,8%–.

**Géneros cinematográficos vistos com frequência (1ª opción)**

|         |          | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Aventura | 8          | 61,5       | 61,5              | 61,5                 |
|         | Comédia  | 3          | 23,1       | 23,1              | 84,6                 |
|         | Policial | 2          | 15,4       | 15,4              | 100,0                |
|         | Total    | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |

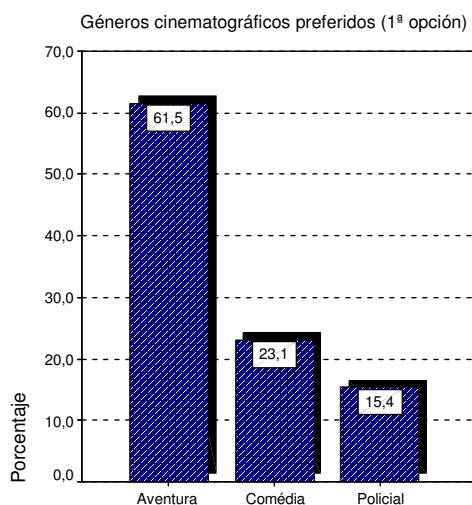
**Géneros cinematográficos vistos com frequência (2ª opción)**

|         |                   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Comédia           | 5          | 38,5       | 38,5              | 38,5                 |
|         | Policial          | 2          | 15,4       | 15,4              | 53,8                 |
|         | Épico             | 2          | 15,4       | 15,4              | 69,2                 |
|         | Drama             | 2          | 15,4       | 15,4              | 84,6                 |
|         | Ficção Científica | 2          | 15,4       | 15,4              | 100,0                |
|         | Total             | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |

**Géneros cinematográficos vistos com frequência (3ª opción)**

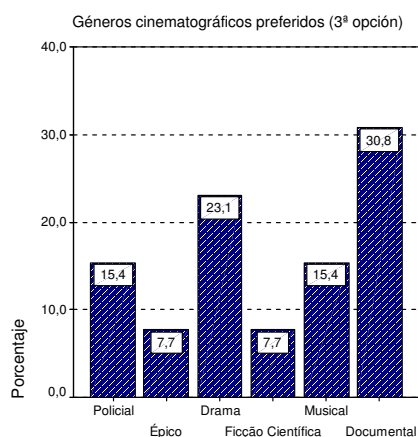
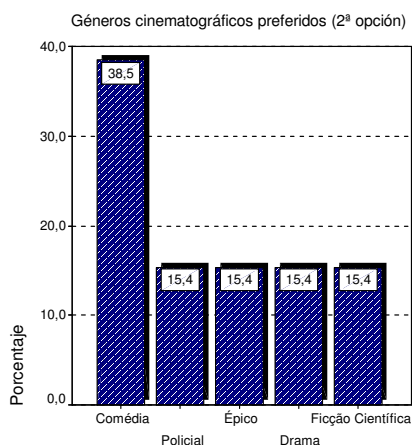
|         |                        | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Policial               | 2          | 15,4       | 15,4              | 15,4                 |
|         | Drama                  | 3          | 23,1       | 23,1              | 38,5                 |
|         | Ficção Científica      | 1          | 7,7        | 7,7               | 46,2                 |
|         | Musical                | 2          | 15,4       | 15,4              | 61,5                 |
|         | Documental             | 4          | 30,8       | 30,8              | 92,3                 |
|         | Não respondeu/não sabe | 1          | 7,7        | 7,7               | 100,0                |
|         | Total                  | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |

En el global de las tres tandas –véase el gráfico en anexo–, obtenemos que el género cinematográfico visto con más frecuencia es el género «Aventura» y «Comédia», los dos con un total de 8 profesores, seguido del género «Policial» –6 profesores– y del género «Drama» con 5 profesores.

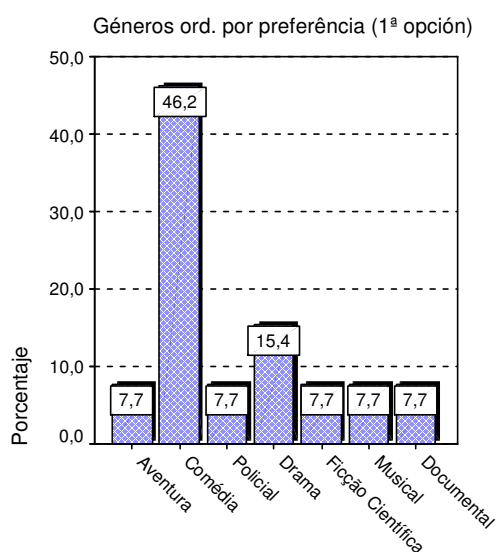


En el ítem siguiente –21– se les interrogaba acerca de los géneros cinematográficos preferidos, independientemente de lo que más acostumbraran a ver. En esta pregunta se ofrecía la posibilidad de seleccionar hasta tres de las diez opciones. Así, en la primera tanda se destaca el género «Aventura» –8 profesores, el 61,5%–, en la segunda tanda la opción más señalada fue el género «Comédia» con 5 profesores –38,5%– y finalmente, en la última tanda se destaca la opción «Documental» con 4 profesores –30,8%–. Como se pue-

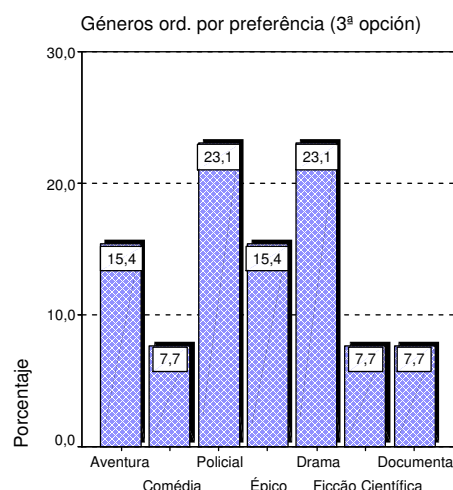
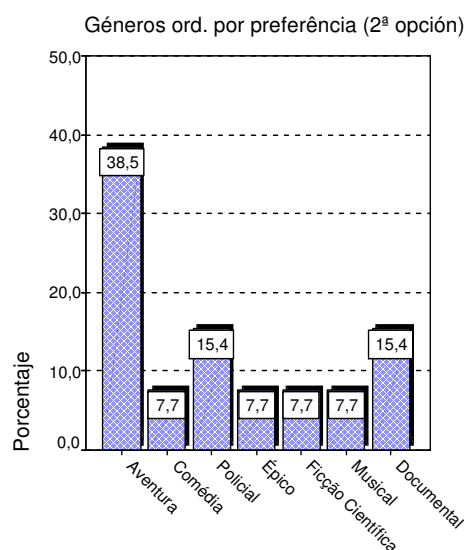
de observar los valores coinciden con los resultados de la cuestión anterior –ítem 20–.



En el cómputo global –véase el gráfico en anexo–, se verifica que la opción más señalada por los profesores fue el género cinematográfico «Aventura» y «Comédia» con un total de 8 profesores, seguido de 6 profesores que seleccionaron el género «Policial» y por último, 5 profesores destacan el género cinematográfico «Drama».

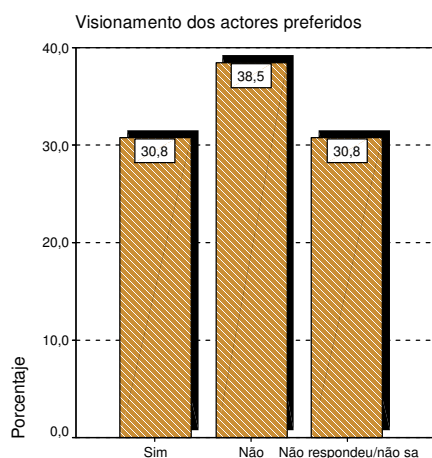


En el ítem 22 se pretendía que los profesores señalasen por orden de preferéncia los géneros cinematográficos señalados en el ítem anterior. Una vez más tenían hasta tres opciones. Así, en la primera tanda se destaca un total de 6 profesores –el 46,2%– que señalaron el género «Comédia», en la segunda tanda la mayoría –5 profesores, el 38,5%– señaló el género «Aventura» y en la última tanda se destacan los géneros cinematográficos «Policial» y «Drama» señalados por 3 profesores con el mismo porcentaje, o sea –el 23,1%–



Una vez más, procedemos al global de las tres tandas –véase el gráfico en anexo–. En el global de las tres tandas, obtenemos que el género cinematográfico de mayor preferéncia son los de «Aventura» y «Comédia», los dos con un total de 8 profesores, seguido del género «Policial» con 6 profesores y por último, el género «Drama» declarado por 5 profesores.

El ítem siguiente –23– es una pregunta de carácter abierto, en la que se consultaba a los profesores sus actores o actrices favoritos, solicitándoles que apuntaran a tres por orden de preferéncia. En este sentido, el



actor/actriz favorito señalado en la primera opción fue «Tom Hanks»; en la segunda no destaca ninguna respuesta, es decir, son seleccionados por un único profesor «Meryl Streep», «Val Kilmer», «Julie Andrews», entre otros. En la tercera opción se verifica lo mismo, es decir, cada profesor sólo ha señalado un actor/actriz diferente –véase las tablas en anexo–.

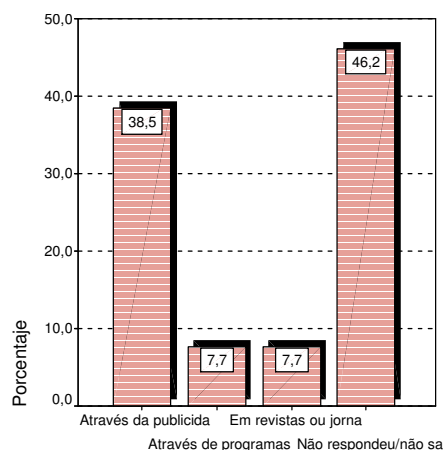
Enlazado con el ítem anterior, en el siguiente –ítem 24–, se les preguntaba si estos actores y actrices fueron vistos en alguna película de cine recientemente. En este caso, las opiniones de los profesores se distribuyeron equilibradamente entre la opción «sim» –4 profesores, 30,8%–, y el «não» –5 profesores, 38,5%–, con valores muy próximos. Además, 4 profesores –30,8%– no contestaron.

En el siguiente ítem –25– se les consultaba sobre el conocimiento o no de las películas nuevas. En este sentido, se observa que 3 profesores –23,1%– señalan que tienen conocimiento de las nuevas películas, frente a 5 profesores –38,5%– que han señalado que no. Por último, se observa 5 profesores –38,5%– que afirman tener muy poco conocimiento –véase la tabla siguiente–.

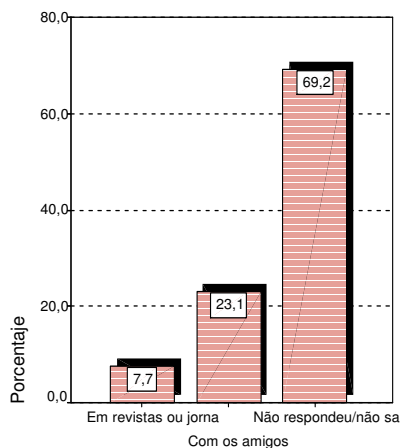
Conhecimento dos filmes que estreiam

|         |             | Frecuencia | Porcentagem | Porcentagem válido | Porcentagem acumulado |
|---------|-------------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Válidos | Sim         | 3          | 23,1        | 23,1               | 23,1                  |
|         | Não         | 5          | 38,5        | 38,5               | 61,5                  |
|         | Muito pouco | 5          | 38,5        | 38,5               | 100,0                 |
|         | Total       | 13         | 100,0       | 100,0              |                       |

Vinculada a la pregunta anterior, el ítem 26 planteaba los sistemas de acceso a la información de las novedades cinematográficas. En esta pregunta, se ofrecía a los profesores la posibilidad de seleccionar hasta dos de cuatro opciones. Así, podemos observar en la primera tanda que la mayoría de los profesores –6 profesores, el 46,2%– no contestó, seguido de 5 profesores –38,5%– que señalaron la opción «através da pu-

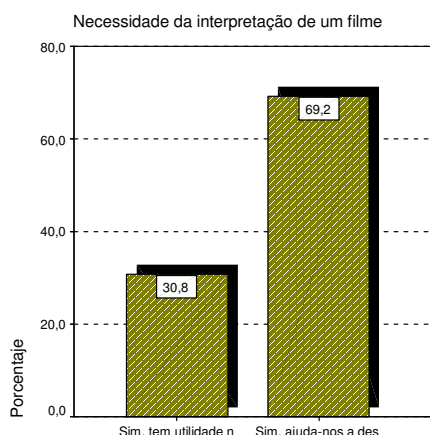


blicidade televisiva». Finalmente, sólo 1 profesor –7,7%– optó por las opciones «através de programas sobre cinema» y «em revistas ou jornais».



En la segunda tanda, la mayoría de los profesores –9, 69,2%– una vez más no contestó, siguiéndose 3 profesores –23,1%– que declararon que tiene conocimiento de las novedades cinematográficas con los amigos y por último, un profesor –7,7%– señaló que tiene conocimiento en revistas o periódicos.

En el resultado global que hemos entresacado de las dos tandas obtenemos que el medio más empleado para la información de las novedades cinematográficas es a través de la publicidad de la tele –5 profesores–, seguido de la opción «com os amigos» con un total de 3 profesores y en tercer lugar, con la opción «em revistas ou jornais», 2 profesores.

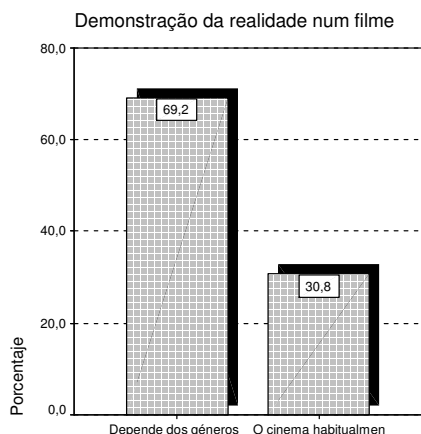


La necesidad de un análisis reflexivo y crítico de las películas cinematográficas está presente en el ítem 27. En este sentido, todos los profesores optaron por la opción «sim, é importante para os conhecer melhor» –véase la tabla en anexo–.

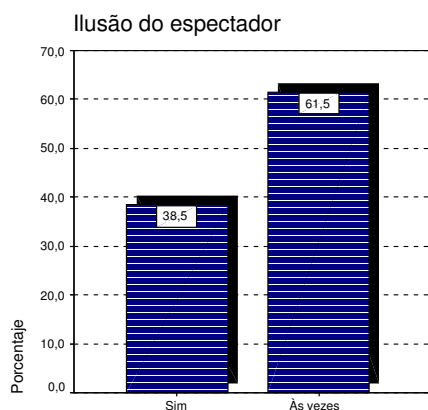
Respecto al ítem 28, profundizando en el campo del análisis –interpretación– reflexivo y crítico del cine, se les consultó sobre la utilidad de una actitud crítica

ante las películas. En este caso, la mayoría de los profesores –9 profesores, el 69,2%– han señalado la opción «sim, ajuda-nos a descobrir as mensagens transmitidas», frente a 4 profesores –el 30,8%– que han optado por la opción «sim, tem utilidade na nossa formação».

El siguiente ítem –29– planteaba sobre la transmisión de la realidad que ofrece el medio cinematográfico y su



grado de realidad. En este caso, los profesores consideraron en su mayoría que depende de los géneros cinematográficos –9 profesores, el 69,2%, mientras que 4 –el 30,8%– apuntaron que el cine habitualmente es una representación de la realidad.



En esta línea, a través del ítem 30, se preguntaba a los docentes si el medio cinematográfico manipulaba al espectador. Así, se destaca que la mayoría –8 profesores, el 61,5%– contestó a veces, frente a 5 profesores –el 38,5%– que respondieron que sí, o sea, que manipula al espectador.

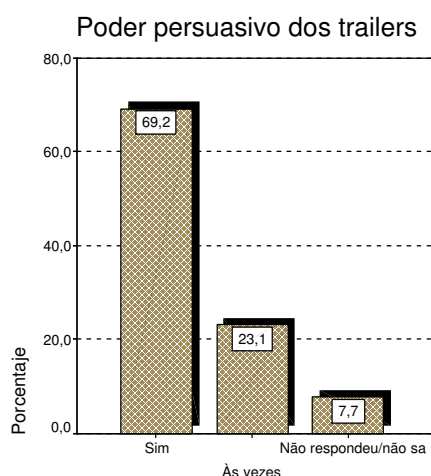
Este ítem –31– recogía una opción en respuesta abierta para que los profesores –sólo aquellos que consideraban que el cine manipula– indicaran cómo el cine realiza esa manipulación del espectador. En este sentido, de los resultados –véase la tabla en anexo– destacamos dos observaciones interesantes como: «manipulação de atitudes e valores» y «a personalidade do actor ou de certas atitudes, enquanto interpreta determinada personagem».

El ítem 32 se centró en torno a la capacidad adictiva del medio cinematográfico, especialmente en los recursos concretos que permiten el «enganche» de los espectadores. En este caso –véase la tabla siguiente– se observa que la mayoría, 11 profesores, –84,6%– respondieron afirmativamente, es decir, ya han reflexionado sobre estos recursos. Por otro lado, sólo 2 profesores –15,4%– indicaron que no.

**Reflexão sobre os efeitos especiais utilizados**

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Sim   | 11         | 84,6       | 84,6              | 84,6                 |
|         | Não   | 2          | 15,4       | 15,4              | 100,0                |
|         | Total | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |

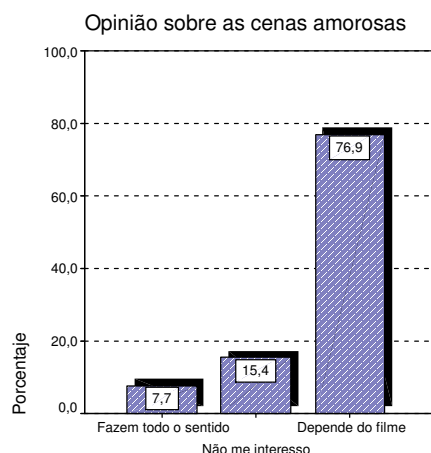
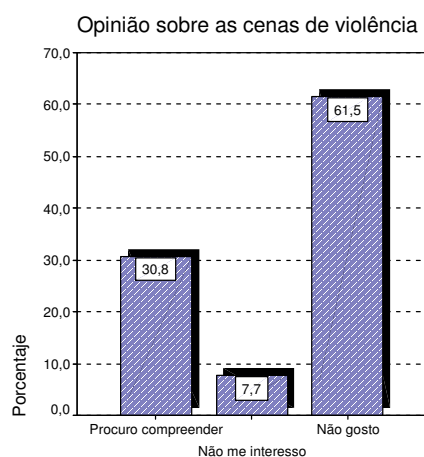
Vinculado con la pregunta anterior –ítem 33– se les preguntó, en respuesta abierta, información sobre estos trucos o efectos especiales del cine para alterar a realidad. Así, de las respuestas se destaca: «efeito de luzes»; «miniaturas ampliadas através do computador»; «uso de explosivos de fraca potência» y «imagens sobrepostas».



En la línea de la capacidad adictiva del medio cinematográfico, se les demandó a los profesores –ítem 34– que indicaran si los anuncios publicitarios de películas (trailers) tenían un papel de «enganche» de manera que influyeran en el espectador en el visionado de una película. En este caso, contestaron 9 profesores con la opción «sim» –69,2%– y 3 profesores –23,1%– con la opción «às vezes». Sólo un docente opta por no contestar en esta cuestión.

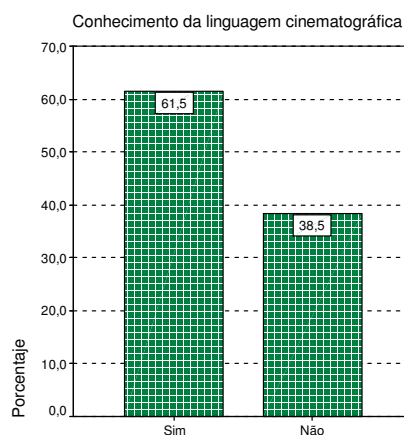
El ítem siguiente –35– solicitaba, una vez más en abierto, información sobre las funciones inherentes a la publicidad del cine. Así, como funciones de la publicidad cinematográfica, se destaca: «apelativa e informativa»; «criar curiosidade, informar e promover»; «cativar o público» y «promover o filme e toda a ficha fílmica».

El ítem 36 preguntaba a los profesores su opinión respecto a escenas de violencia en el cine. En este caso, se observa que la mayoría de los profesores –8 profesores, el 61,5%– apuntaron que no les gusta, frente a 4 docentes –el 30,8%– que procuran comprender. Por último, sólo uno ha señalado que no le interesa –7,7%–.



En esta línea, respecto a las escenas amorosas, el ítem 37 les solicitaba su opinión relativa a las escenas amorosas en las películas cinematográficas. Así, se destaca la opción «depende do filme» con un total de 10 profesores –76,9%–, seguida de la opción «não me interessa» –2 profesores, el 15,4%– y finalmente, con un sólo profesor –7,7%– la opción «fazem todo o sentido».

El conocimiento del lenguaje propio del cine con códigos especiales fue la temática del ítem 38. En este caso, destacan 8 profesores –61,5%– que declararon que tienen conocimiento del lenguaje, frente a 5 profesores –38,5%– que señalaron que no.



Vinculada a la pregunta anterior, se les consultó sobre el conocimiento de los códigos especiales del lenguaje cinematográfico –ítem 39–. En este sentido, la mayoría –véase la tabla siguiente–, de un total de 10 profesores –76,9%– señalaron la opción «não», seguido de 2 profesores –15,4%– con la opción «muito pouco» y por último, con la opción «sim», sólo un profesor –7,7%–.

Conhecimento dos códigos específicos da linguagem cinematográfica

|         |             | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Sim         | 1          | 7,7        | 7,7               | 7,7                  |
|         | Não         | 10         | 76,9       | 76,9              | 84,6                 |
|         | Muito pouco | 2          | 15,4       | 15,4              | 100,0                |
|         | Total       | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |

Respecto a la última pregunta de este bloque –ítem 40– se les preguntaba si el conocimiento del lenguaje cinematográfico permite un mejor visionado de cine, es decir, las posibilidades de mejorar la calidad de vida del profesorado a través de la reflexión del cine. En este caso, 9 profesores –69,2%– señalaron que sí, frente a 4 profesores –30,8%– que optaron por la respuesta neutra «talvez» –véase la tabla siguiente–.

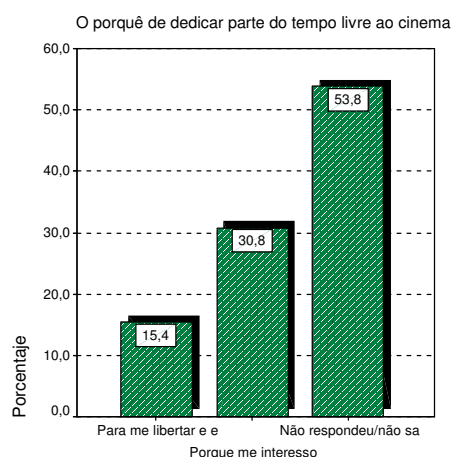
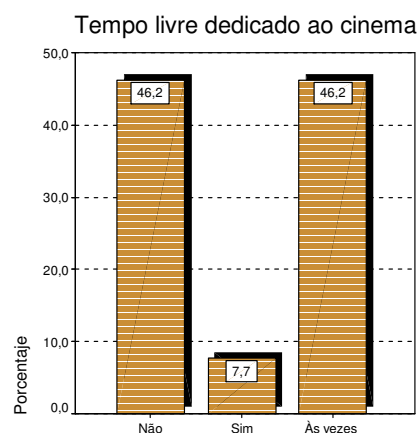
Contribuição do conhecimento da linguagem cinematográfica num melhor visionamento

|         |        | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Sim    | 9          | 69,2       | 69,2              | 69,2                 |
|         | Talvez | 4          | 30,8       | 30,8              | 100,0                |
|         | Total  | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |



### ○ **Nós como espectadores**

El bloque siguiente del cuestionario comienza con el ítem 41, en el que se consulta a los profesores si dedican parte de su tiempo libre a ver cine. En este caso, dos de las opciones están distribuidas igualmente, o sea, un total de 6 profesores –46,2%– optaron por las opciones «não» y «às vezes», frente a un único profesor que optó por la respuesta «sim».



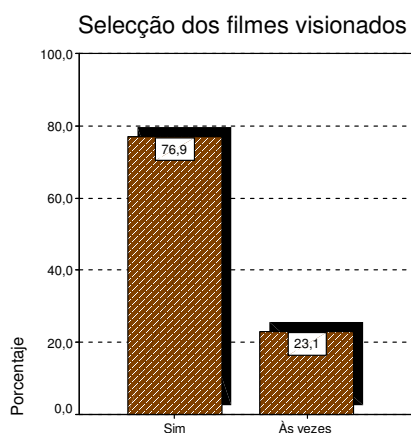
El ítem 42 –vinculado con el anterior– indaga en los profesores las razones que justifican dedicar parte de su tiempo a ver cine. En este sentido, la mayoría de los profesores –7, el 53,8%– no contestó; 4 docentes –el 30,8%– señalaron la opción «porque me interesso pelo filme e é útil para me instruir» y por último, con la opción «para me libertar e entreter» se observa un total de 2 profesores –el 15,4%–.

El siguiente ítem –43– se centra en la temática del control de los padres en el visionado de cine. En este sentido, –véase la tabla siguiente– se observa en la mayoría, un total de 11 profesores –84,6%– que han respondido afirmativamente, es decir, que se debe prohibir determinadas películas, frente a 2 docentes –15,4%– que han respondido que no.

**Proibição junto das crianças no visionamento de um filme**

|         |       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Não   | 2          | 15,4       | 15,4              | 15,4                 |
|         | Sim   | 11         | 84,6       | 84,6              | 100,0                |
|         | Total | 13         | 100,0      | 100,0             |                      |

En el ítem 44, profundizando en esta línea, se les solicitaba en respuesta abierta –sólo en la situación de haber respondido que sí en el ítem anterior– a los profesores, que indicaran el porqué de prohibir a los niños el visionado de algunas películas. En este caso, se observan respuestas como: «as crianças são influenciáveis e podem ter atitudes violentas e



manifestar medo»; «porque os filmes devem ser vistos de acordo com a faixa etária» y «penso que descobrir situações antes do tempo correcto, pode ser mau para a formação da personalidade das crianças».

El último ítem –45– de este bloque, preguntaba a los profesores si hacen una selección de las películas visionadas, o sea, si planifican el consumo de cine. La mayoría de los docentes –10, el 76,9%– han respondido afirmativamente, frente a 3 –el 23,1%– que han señalado la opción «às vezes».

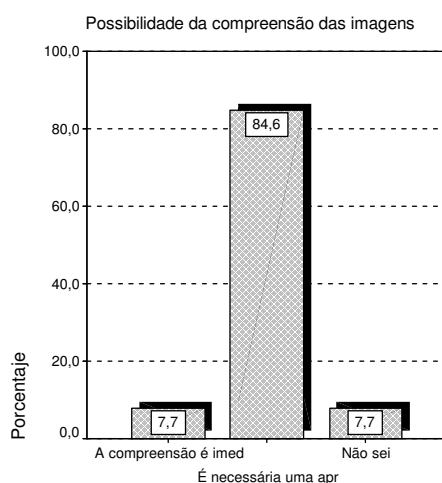
### ○ **O cinema na escola**

En cuanto a la posibilidad de contar de la misma manera una historia con imágenes y con palabras –ítem 46–, un total de 10 profesores –76,9%– respondieron afirmativamente, frente a 3 profesores –23,1%– que han señalado la respuesta negativa –véase la tabla siguiente–.

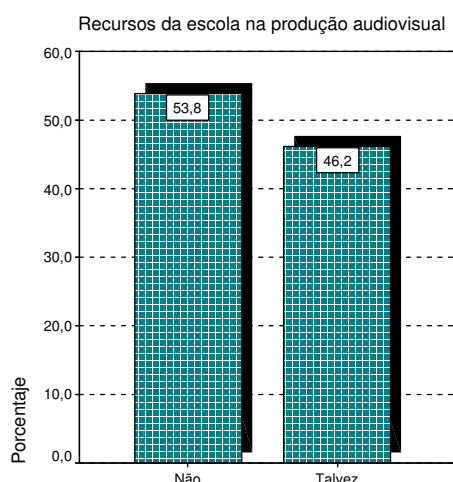
Possibilidade de narrar uma história de igual modo, com imagens como com palavras

|         |       | Frecuencia | Porcentagem | Porcentagem válido | Porcentagem acumulado |
|---------|-------|------------|-------------|--------------------|-----------------------|
| Válidos | Sim   | 10         | 76,9        | 76,9               | 76,9                  |
|         | Não   | 3          | 23,1        | 23,1               | 100,0                 |
|         | Total | 13         | 100,0       | 100,0              |                       |

En la misma línea del ítem anterior, el siguiente –47– preguntaba a los profesores si para la comprensión de las imágenes sería necesario o no, un aprendizaje propio. Así, se destaca en la mayoría, un total de 11 profesores –84,6%–, que han respondido la opción «é necessária uma aprendizagem para compreender as imagens» y un único profesor –7,7%– con la opción «a compreensão é imediata». Por otro lado, hay también un docente –7,7%– que ha respondido que no sabía.



El ítem 48 se centraba en la existencia de una o varias interpretaciones de la imagen. En este caso, todos coinciden en afirmar que hay diversas interpretaciones de la imagen.



El ítem 49 planteaba a los profesores sobre los recursos disponibles en la escuela para dar respuesta a la evolución de las tecnologías y a las necesidades de los alumnos. En este sentido, los porcentajes están casi equilibrados, es decir, se observa –véase el gráfico– un total de 7 profesores –53,8%– que señalaron la opción «não», frente a 6 profesores –46,2%– con la opción «talvez».

Finalmente, el último ítem –50– preguntaba a los profesores su opinión respecto a las ventajas del aprendizaje del lenguaje cinematográfico en la escuela. En este caso, una vez más los 13 profesores coincidieron en afirmar que este aprendizaje es el enriquecimiento de los conocimientos de los alumnos –véase la tabla–.

Aprendizagem da linguagem cinematográfica

|                                                            | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------------------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos O enriquecimento dos conhecimentos dos meus alunos | 13         | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

### 3.7.3. El análisis estadístico del cuestionario inicial y final de los alumnos

Concluido el análisis de los cuestionarios inicial y final de los alumnos y del cuestionario de los profesores, concretamente de las frecuencias y porcentajes recogidos en todos los ítems, procedemos ahora a seleccionar un conjunto de éstos analizados, a fin de desarrollar un análisis estadístico permitiéndonos observar posibles alteraciones significativas entre el primer y segundo cuestionario del alumnado.

Respecto a los ítems analizados estadísticamente, hay que señalar en primer lugar que hemos empleado algunos criterios en su selección, ya

que no se procedió al análisis de todos ellos. En este sentido, es importante comentar que los ítems presentes en los cuestionarios además de permitir recoger cambios significativos entre el inicio y final de la experimentación del Programa Didáctico, también permitían comprender y analizar conocimientos, intereses, prácticas, hábitos presentes en los alumnos sujetos de la investigación, aunque en este último caso sería complicado observar alguna variabilidad en los resultados. Por otro lado, respecto a los ítems cuyos resultados presentasen alguna variabilidad, pero que bajo nuestra óptica de investigador no habían sido consecuencia de la aplicación del Programa, optamos por no hacer el respectivo análisis estadístico. Finalmente y aún respecto a la selección de los ítems, subyacente a ésta estuvo –véase los dos epígrafes anteriores– los análisis de frecuencias y porcentajes realizados, que nos han permitido observar la existencia o no de cambios significativos en los resultados, de manera que este próximo procedimiento –análisis estadístico– nos permita comparar el momento inicial y final de la experimentación del Programa respecto de la magnitud de una determinada característica.

Por consiguiente, en el primer bloque «Nós e o cinema» del cuestionario, hemos excluido los tres primeros ítems por los motivos ya referidos anteriormente, así como otras cuestiones que pensamos que no serán significativas para este estudio.

A continuación, presentamos la tabla de los ítems seleccionados –señalados en negrita– para la aplicación de los estadísticos.

| CUESTIONARIO INICIAL (a)                                    |     | CUESTIONARIO FINAL (b) |                                                             |
|-------------------------------------------------------------|-----|------------------------|-------------------------------------------------------------|
| NÓS E O CINEMA                                              |     |                        |                                                             |
| Visionamento de filmes semanalmente                         | a4  | b1                     | Visionamento de filmes semanalmente                         |
| Situação de utilização do leitor de vídeo                   | a5  | b2                     | Situação de utilização do leitor de vídeo                   |
| Situação de utilização do leitor de dvd                     | a6  | b3                     | Situação de utilização do leitor de dvd                     |
| Sócio de um clube de vídeo ou de dvd                        | a7  | b4                     | Sócio de um clube de vídeo ou de dvd                        |
| Ida ao cinema                                               | a8  | b5                     | Ida ao cinema                                               |
| Gosto por ir ao cinema                                      | a9  | b6                     | Gosto por ir ao cinema                                      |
| Nº de filmes vistos mensalmente na sala de cinema           | a10 | b7                     | Nº de filmes vistos mensalmente na sala de cinema           |
| Frequência maior às salas de cinema durante o fim-de-semana | a11 | b8                     | Frequência maior às salas de cinema durante o fim-de-semana |

|                   |     |     |                   |
|-------------------|-----|-----|-------------------|
| Modo de visionado | a13 | b10 | Modo de visionado |
|-------------------|-----|-----|-------------------|

### O MUNDO DO CINEMA

|                                                                 |            |            |                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------|------------|------------|-----------------------------------------------------------------|
| Situação de estreia de um filme                                 | a14        | b11        | Situação de estreia de um filme                                 |
| <b>Visionamento da ficha técnica</b>                            | <b>a15</b> | <b>b12</b> | <b>Visionamento da ficha técnica</b>                            |
| Motivo porque vai ao cinema                                     | a16        | b13        | Motivo porque vai ao cinema                                     |
| <b>Importância de saber como funciona o cinema</b>              | <b>a17</b> | <b>b14</b> | <b>Importância de saber como funciona o cinema</b>              |
| Influência do conhecimento do mundo do cinema na forma de vê-lo | a18        | b15        | Influência do conhecimento do mundo do cinema na forma de vê-lo |

### OS CONTEÚDOS DO CINEMA

|                                                          |            |            |                                                          |
|----------------------------------------------------------|------------|------------|----------------------------------------------------------|
| Escolha dos filmes em função dos géneros                 | a19        | b16        | Escolha dos filmes em função dos géneros                 |
| Géneros cinematográficos vistos com frequência           | a20        | b17        | Géneros cinematográficos vistos com frequência           |
| Géneros cinematográficos preferidos                      | a21        | b18        | Géneros cinematográficos preferidos                      |
| Géneros cinematográficos ordenados por preferência       | a22        | b19        | Géneros cinematográficos ordenados por preferência       |
| <b>Visionamento dos heróis preferidos</b>                | <b>a24</b> | <b>b21</b> | <b>Visionamento dos heróis preferidos</b>                |
| Conhecimento dos filmes que estreiam                     | a25        | b22        | Conhecimento dos filmes que estreiam                     |
| Meios que permitem estar actualizados sobre as novidades | a26        | b23        | Meios que permitem estar actualizados sobre as novidades |
| <b>Análise dos filmes</b>                                | <b>a27</b> | <b>b24</b> | <b>Análise dos filmes</b>                                |
| Necessidade da interpretação de um filme                 | a28        | b25        | Necessidade da interpretação de um filme                 |
| <b>Demonstração da realidade num filme</b>               | <b>a29</b> | <b>b26</b> | <b>Demonstração da realidade num filme</b>               |
| Ilusão do espectador                                     | a30        | b27        | Ilusão do espectador                                     |
| Reflexão sobre os efeitos especiais utilizados           | a32        | b29        | Reflexão sobre os efeitos especiais utilizados           |
| Poder persuasivo dos trailers                            | a34        | b31        | Poder persuasivo dos trailers                            |
| Opinião sobre as cenas de violência                      | a36        | b33        | Opinião sobre as cenas de violência                      |
| Opinião sobre as cenas amorosas                          | a37        | b34        | Opinião sobre as cenas amorosas                          |
| <b>Conhecimento da linguagem</b>                         | <b>a38</b> | <b>b35</b> | <b>Conhecimento da linguagem</b>                         |

|                                                                                   |     |     |                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|
| cinematográfica                                                                   |     |     | cinematográfica                                                                   |
| Conhecimento dos códigos específicos da linguagem cinematográfica                 | a39 | b36 | Conhecimento dos códigos específicos da linguagem cinematográfica                 |
| Contribuição do conhecimento da linguagem cinematográfica num melhor visionamento | a40 | b37 | Contribuição do conhecimento da linguagem cinematográfica num melhor visionamento |

### NÓS COMO ESPECTADORES

|                                                       |     |     |                                                       |
|-------------------------------------------------------|-----|-----|-------------------------------------------------------|
| Tempo livre dedicado ao cinema                        | a41 | b38 | Tempo livre dedicado ao cinema                        |
| Motivo da dedicação de parte do tempo livre ao cinema | a42 | b39 | Motivo da dedicação de parte do tempo livre ao cinema |
| Seleção dos filmes visionados                         | a45 | b40 | Seleção dos filmes visionados                         |

### O CINEMA NA ESCOLA

|                                                                                   |     |     |                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Possibilidade de narrar uma história de igual modo, com imagens como com palavras | a46 | b41 | Possibilidade de narrar uma história de igual modo, com imagens como com palavras |
| Possibilidade de compreensão das imagens de imediato                              | a47 | b42 | Possibilidade de compreensão das imagens de imediato                              |
| A interpretação da imagem                                                         | a48 | b43 | A interpretação da imagem                                                         |
| Recursos da escola na produção audiovisual                                        | a49 | b44 | Recursos da escola na produção audiovisual                                        |
| Aprendizagem da linguagem cinematográfica                                         | a50 | b45 | Aprendizagem da linguagem cinematográfica                                         |

En este análisis procedemos a la aplicación de diferentes pruebas de significación –estadísticas– en función de la naturaleza de los ítems presentados. En un primer momento llevaremos a cabo el análisis de frecuencias utilizando el chi cuadrado ( $\chi^2$ ), que resulta en la comparación de las frecuencias observadas empíricamente con las esperadas en base a determinadas hipótesis (Welkowitz, Ewen y Cohen, 1981: 310). Es decir, para la comprobación de las frecuencias de la encuesta inicial y las de la encuesta final y para ver el grado de evidencia suficiente entre las diferencias observadas entre las dos, aplicamos el estadístico  $\chi$  (chi cuadrado) que nos permite establecer hasta qué valor se puede considerar compatible con el azar o la casualidad como explicación –asociación nula– y

aquél a partir del cual el azar o la casualidad son explicaciones poco razonables.

Los paquetes de programas estadísticos tienen la función de ayudar a los investigadores en la fase de análisis de datos. En este sentido, todos los análisis llevados a cabo con los datos se han realizado mediante el programa estadístico SPSS para Windows versión 11.0, del que extraemos las tablas que se presentan a continuación.

Así, en los dos primeros ítems observados «a4» y «b1» en los que se preguntaba el número de películas que el alumno visiona por semana en casa a través de distintos soportes, puede comprobarse en la tabla siguiente que los valores de  $\chi^2$  son de 15,916 y teniendo en cuenta el nivel de confianza 0,95 (porcentaje del 95%); el valor complementario, conocido como nivel de significación  $\alpha$ : 0,05 y el valor crítico obtenido en una tabla para los grados de libertad apropiados  $\chi^{20.95, 12gl} = 21,03$ , se verifica que con un 95% de probabilidad, debemos considerar que este ítem no es estadísticamente significativo, puesto que se acepta la hipótesis nula, pudiendo atribuirse a fluctuaciones aleatorias. Es decir, no disponemos de base suficiente para concluir que se produce un cambio significativo en las opiniones de los alumnos, si bien hemos de tener presente que 9 casillas tienen una frecuencia menor a la esperada. Por consiguiente, excluimos este ítem, en las coordenadas de significatividad que hemos propuesto para esta investigación.

Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor               | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 15,916 <sup>a</sup> | 12 | ,195                        |
| Razón de verosimilitud       | 17,757              | 12 | ,123                        |
| Asociación lineal por lineal | ,035                | 1  | ,851                        |
| N de casos válidos           | 127                 |    |                             |

a. 9 casillas (45,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,91.

Sin embargo, hemos obtenido resultados positivos en otros ítems – que presentaremos en seguida– a los que hemos aplicado esta prueba de significación. Así, en el par «a15» y «b12» en los que se indagaba sobre el procedimiento que los alumnos tienen cuando la proyección de la película termina, se observa con el nivel de confianza 0,95; el nivel de significación  $\alpha$ : 0,05;  $\chi^{20.95, 9gl} = 16,92$ ; y observando el valor de  $\chi^2 = 18,182$  –

valor resultante de la tabla siguiente, generada por el SPSS– podemos concluir que una vez que el valor del  $\chi^2$  es superior al de la tabla de valores críticos, la existencia de cambios

Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor               | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 18,182 <sup>a</sup> | 9  | ,033                        |
| Razón de verosimilitud       | 16,299              | 9  | ,061                        |
| Asociación lineal por lineal | 7,657               | 1  | ,006                        |
| N de casos válidos           | 127                 |    |                             |

a. 8 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,08.

es estadísticamente significativa.

En los ítems «a17» y «b14» se pretendía interrogar sobre la importancia de saber cómo funciona el mundo del cine. En este sentido, verificamos que hay cambios significativos entre la encuesta inicial y final. O sea, empleando el estadístico  $\chi^2$ ; con el nivel de confianza del 0,95; el nivel de significación  $\alpha$ : 0,05;  $\chi^{20.95, 16gl} = 26,30$ ; y una vez más comparando con el valor de  $\chi^2 = 55,585$ , deberemos concluir que este último no es razonable atribuirlo al azar sino que se puede explicar con la influencia de la experimentación del Programa Didáctico, o sea, es estadísticamente significativo.

Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor               | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 55,585 <sup>a</sup> | 16 | ,000                        |
| Razón de verosimilitud       | 37,766              | 16 | ,002                        |
| Asociación lineal por lineal | 12,251              | 1  | ,000                        |
| N de casos válidos           | 127                 |    |                             |

a. 21 casillas (84,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

Respecto a los ítems «a29» y «b26» consultábamos a los alumnos si el cine demuestra los acontecimientos de manera real. En este caso, igual que en los dos ítems anteriores, hay diferencias significativas entre la prueba inicial y final. Por ello, puede comprobarse en la tabla siguiente generada por el SPSS, que el valor de  $\chi^2 = 22,581$  y dado que el nivel de confianza es del 0,95; el nivel de significación  $\alpha$ : 0,05; comparando con el

Pruebas de chi-cuadrado

|                              | Valor               | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 22,581 <sup>a</sup> | 12 | ,032                        |
| Razón de verosimilitud       | 25,674              | 12 | ,012                        |
| Asociación lineal por lineal | 3,072               | 1  | ,080                        |
| N de casos válidos           | 127                 |    |                             |

a. 9 casillas (45,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,24.

valor de la tabla del estadístico  $\chi^{20.95, 12gl} = 21,03$ , podemos ratificar la existencia de cambios estadísticamente significativos y no deberse éstos exclusivamente a fluctuaciones muestrales.

Después de aplicado el estadístico  $\chi^2$  en los ítems cuya estructura se caracteriza por una naturaleza nominal o no paramétrica, procedemos ahora, al análisis de algunos de los ítems que hemos seleccionado, por entender que son los más representativos para la validación de nuestro estudio, utilizando el estadístico t (de Student). En este sentido, utilizaremos la prueba de significación paramétrica, el estadístico t en las preguntas cuya estructura sea claramente numérica y/o gradual, o sea, por ejemplo (sí, no); (mucho, poco, nada) y además, que la muestra supere los treinta casos.

Los ítems «a8» y «b5» indagaban si los alumnos ya fueron a una sala comercial de cine. Como hemos observado en los gráficos en los epígrafes anteriores, el 80,3% de los alumnos que ya fueron ver cine en una sala comercial en el cuestionario inicial se eleva en el final al 99,2% y



contrariamente, los que nunca fueron pasan del 19,7% inicialmente a sólo un 0,8% al final. En la aplicación del estadístico t, observamos que obtenemos en el procesamiento a través

del SPSS un valor de  $t = 5,695$  y una vez que el nivel de significación es  $\alpha: 0,05$ ; y en la respectiva tabla de valores críticos  $t_{0.95, 126gl} = \pm 1,960$ , podemos afirmar que se observan cambios estadísticamente significativos, resultando en este sentido el rechazo de la hipótesis nula que se fundamenta en la inexistencia de cambios para el nivel de confianza elegido.

El par de ítems «a9» y «b6» interrogaba a los alumnos sobre el gusto por ir al cine. Así, en el primer cuestionario se observa un total de 73,2%

que respondió afirmativamente frente al 97% en el cuestionario final. Por otro lado, hay quien respondió negativamente, es decir, en el primer pase el 1,4% frente a 0% en el pase final. En este caso, si observamos el valor recogido de la tabla siguiente,  $t = 6,023$ , y dado el nivel de significación  $\alpha: 0,05$ ; y el valor obtenido en la tabla de valores críticos de t,  $t_{0.95, 126gl} = \pm 1,960$ , podemos afirmar la existencia de cambios significativos entre el primer y segundo cuestionario.

Prueba de muestras relacionadas

|       |                                        | Diferencias relacionadas |                    |                              |                                                     |          | t     | gl  | Sig.<br>(bilateral) |
|-------|----------------------------------------|--------------------------|--------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------|----------|-------|-----|---------------------|
|       |                                        | Media                    | Desviación<br>típ. | Error típ.<br>de la<br>media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |       |     |                     |
|       |                                        |                          |                    |                              | Inferior                                            | Superior |       |     |                     |
| Par 1 | Ida ao<br>cinema -<br>Ida ao<br>cinema | ,20                      | ,405               | ,036                         | ,13                                                 | ,28      | 5,695 | 126 | ,000                |

Prueba de muestras relacionadas

|       |                                                 | Diferencias relacionadas |                 |                        |                                               | t   | gl    | Sig. (bilateral) |          |
|-------|-------------------------------------------------|--------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------------------------------|-----|-------|------------------|----------|
|       |                                                 | Media                    | Desviación típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |     |       |                  |          |
|       |                                                 |                          |                 |                        | Inferior                                      |     |       |                  | Superior |
| Par 1 | Gosto por ir ao cinema - Gosto por ir ao cinema | ,70                      | 1,311           | ,116                   | ,47                                           | ,93 | 6,023 | 126              | ,000     |

Prueba de muestras relacionadas

|       |                                                                                                                                          | Diferencias relacionadas |                    |                           |                                                     |          | t     | gl  | Sig.<br>(bilateral) |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------|----------|-------|-----|---------------------|
|       |                                                                                                                                          | Media                    | Desviación<br>típ. | Error típ. de<br>la media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |       |     |                     |
|       |                                                                                                                                          |                          |                    |                           | Inferior                                            | Superior |       |     |                     |
| Par 1 | Frequência maior às<br>salas de cinema durante<br>o fim-de-semana -<br>Frequência maior às<br>salas de cinema durante<br>o fim-de-semana | ,37                      | 1,500              | ,133                      | ,11                                                 | ,63      | 2,780 | 126 | ,006                |

Respecto a los ítems siguientes «a11» y «b8» en los que se demandaba si el consumo del medio era superior

en los períodos festivos del final de semana o en los restantes días, se observa una ligera subida en la opción «sim», es decir, el 43,7% frente a 48,5%. Por otro lado hay también un ligero aumento en la opción «às vezes» —el 23,9% en el inicial frente a 29,5% en el final— y por último, respondiendo negativamente, se observa también un aumento —7% frente a 14,4%—. La aplicación del estadístico t nos ofrece un valor de  $t = 2.780$ ,

superior a  $\alpha$ : 0,05; que al comparar con el valor obtenido en la tabla de valores críticos,  $t_{0.95, 126gl} = \pm 1,960$ , podemos una vez más concluir que el resultado es estadísticamente significativo, permitiendo justificarse estos cambios con la presencia del Programa Didáctico.

En los ítems «a24» y «b21» se les preguntaba si los héroes señalados en la pregunta abierta anterior fueron visionados en alguna película recientemente. En este sentido –véase las tablas y gráficos anteriores– en el cuestionario inicial el 45,8% de los sujetos manifiestan que sí, frente a una subida considerable hasta el 72% en el cuestionario final. Por otro lado, hubo respuesta negativa en un 38% descendiendo hasta el 14,4%. Aplicados a estos datos el estadístico t obtenemos un valor de  $t = 2,960$  que, dado  $\alpha$ : 0,05 y  $t_{0.95, 126gl} = \pm 1,960$  de la tabla de valores críticos, podemos concluir que los cambios apreciados son estadísticamente significativos.

Prueba de muestras relacionadas

|       |                                                                                  | Diferencias relacionadas |                    |                           |                                                     | t        | gl    | Sig.<br>(bilateral) |      |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------|----------|-------|---------------------|------|
|       |                                                                                  | Media                    | Desviación<br>típ. | Error típ. de<br>la media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |       |                     |      |
|       |                                                                                  |                          |                    |                           | Inferior                                            | Superior |       |                     |      |
| Par 1 | Visionamento dos<br>heróis preferidos -<br>Visionamento dos<br>heróis preferidos | ,27                      | 1,019              | ,090                      | ,09                                                 | ,45      | 2,960 | 126                 | ,004 |

En los dos ítems siguientes «a38» y «b35» se indagaba sobre el conocimiento de los sujetos del lenguaje propio del cine. En este caso, el 45,1% de los sujetos que manifiestan conocer el lenguaje se eleva en el pase final al 88,6% y contrariamente los desconocedores pasan del 53,5% inicialmente a sólo el 11,4% al final. Si aplicamos el estadístico t, observamos que obtenemos en el procesamiento a través del paquete SPSS,  $t = 8,704$

Prueba de muestras relacionadas

|       |                                                                                                      | Diferencias relacionadas |                    |                           |                                                     |          | t     | gl  | Sig.<br>(bilateral) |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------|----------|-------|-----|---------------------|
|       |                                                                                                      | Media                    | Desviación<br>típ. | Error típ. de<br>la media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |       |     |                     |
|       |                                                                                                      |                          |                    |                           | Inferior                                            | Superior |       |     |                     |
| Par 1 | Conhecimento da<br>linguagem<br>cinematográfica -<br>Conhecimento da<br>linguagem<br>cinematográfica | ,46                      | ,602               | ,053                      | ,36                                                 | ,57      | 8,704 | 126 | ,000                |

y dado que  $\alpha$ : 0,05 y  $t_{0.95, 126gl} = \pm 1,960$  en la tabla de los valores críticos, podemos una vez más afirmar la significatividad de los resultados obtenidos.

tados obtenidos.

El par de ítems de contraste «a39» y «b36» preguntaba a los alumnos sobre el conocimiento de la existencia de los códigos del lenguaje cinematográfico. En este sentido, observamos en el análisis comparativo

de los porcentajes cómo aumentan los valores respecto a su conocimiento, del 12% al 66,7% y los de la opción más neutra «muito pouco», del 21,1% al 25,8%, y por último, respecto al desconocimiento se observa que los resultados descienden, o sea, del 64,8% al 7,6% en el segundo pase. En este caso, dado que los valores de  $t = 6,036$ , se verifica que podemos considerar los resultados estadísticamente significativos, ya que  $6,036 > +/- 1,960$ .

| Prueba de muestras relacionadas |                                                                                                                                       |                          |                 |                        |                                               |     |       |                  |          |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------------------------------|-----|-------|------------------|----------|
|                                 |                                                                                                                                       | Diferencias relacionadas |                 |                        |                                               | t   | gl    | Sig. (bilateral) |          |
|                                 |                                                                                                                                       | Media                    | Desviación tip. | Error tip. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |     |       |                  |          |
|                                 |                                                                                                                                       |                          |                 |                        | Inferior                                      |     |       |                  | Superior |
| Par 1                           | Conhecimento dos códigos específicos da linguagem cinematográfica - Conhecimento dos códigos específicos da linguagem cinematográfica | ,57                      | 1,059           | ,094                   | ,38                                           | ,75 | 6,036 | 126              | ,000     |

Los ítems «a40» y «b37» se centraban en preguntar si el conocimiento del lenguaje cinematográfico permite un mejor visionado de cine. Por ello, los porcentajes positivos crecen del 15,5% al 47% de la prueba inicial a la final y los negativos descienden del 20,4% al 6,1%. Respecto a la res-

| Prueba de muestras relacionadas |                                                                                                                                                                                                  |                          |                    |                              |                                                     |          |       |     |                     |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------|----------|-------|-----|---------------------|
|                                 |                                                                                                                                                                                                  | Diferencias relacionadas |                    |                              |                                                     |          | t     | gl  | Sig.<br>(bilateral) |
|                                 |                                                                                                                                                                                                  | Media                    | Desviación<br>tip. | Error tip.<br>de<br>la media | 95% Intervalo de<br>confianza para la<br>diferencia |          |       |     |                     |
|                                 |                                                                                                                                                                                                  |                          |                    |                              | Inferior                                            | Superior |       |     |                     |
| Par 1                           | Contribuição do<br>conhecimento da<br>linguagem<br>cinematográfica num<br>melhor visionamento<br>- Contribuição do<br>conhecimento da<br>linguagem<br>cinematográfica num<br>melhor visionamento | ,49                      | 1,284              | ,114                         | ,26                                                 | ,71      | 4,285 | 126 | ,000                |

puesta neutra «às vezes», los resultados también bajan ligeramente de 64,1% al 47%. Aplicando el estadístico t de Student –como podemos observar en la tabla–, obtenemos un valor de  $t = 4,285$ , que con el nivel de significación  $\alpha$ :

0,05 y  $t_{0.95, 126gl} = +/- 1,960$  de la tabla de valores críticos, permitiéndonos de nuevo concluir la existencia de cambios significativos una vez aplicado el Programa.

La última pareja de ítems «a45» y «b40» –seleccionada de acuerdo a los criterios ya explicitados–, planteaba si los sujetos hacen una selección de las películas visionadas, es decir, si planifican el consumo de cine. Observamos también en el análisis comparativo de los porcentajes, que respecto a los porcentajes positivos los valores descienden del 50% al 35,6%, en los negativos se verifica que al pasar del 19% al 11,4% se han reducido; por último, los de la opción «às vezes» se observa un aumento significativo, del 31% al 53%. Así, en la tabla del procesamiento del SPSS, los valores de t

| Prueba de muestras relacionadas |                                                                   |                          |                 |                        |                                               |          |        |     |                  |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------|------------------------|-----------------------------------------------|----------|--------|-----|------------------|
|                                 |                                                                   | Diferencias relacionadas |                 |                        |                                               |          | t      | gl  | Sig. (bilateral) |
|                                 |                                                                   | Media                    | Desviación tip. | Error tip. de la media | 95% Intervalo de confianza para la diferencia |          |        |     |                  |
|                                 |                                                                   |                          |                 |                        | Inferior                                      | Superior |        |     |                  |
|                                 |                                                                   |                          |                 |                        |                                               |          |        |     |                  |
| Par 1                           | Selección dos filmes visionados - Selección dos filmes visionados | -,31                     | ,988            | ,088                   | -,48                                          | -,13     | -3,502 | 126 | ,001             |

que obtenemos son  $t = -3,502$  y considerando los valores críticos decididos por el propio investigador  $t_{0.95, 126gl} = +/- 1,960$ , en cuanto a nivel de confianza y grados de libertad, podemos concluir que tal resultado no es razonable atribuirlo al azar sino que debe explicarse como consecuencia de la experimentación del Programa Didáctico.

### 3.7.4. Los diarios, observaciones y entrevistas

Concluido el análisis de los cuestionarios, inicial y final, realizados al inicio y al final de la aplicación del Programa Didáctico por el alumnado y profesorado (cuestionario inicial), sujetos de la experimentación de dicho Programa, procedemos en los próximos epígrafes a analizar la información obtenida a través de las observaciones, diarios y entrevistas con el objeto de obtener una visión complementaria de la experimentación del mismo.

Para ello, procedemos a sistematizar un conjunto de unidades de análisis que nos permiten la reducción de los datos para iniciar seguidamente los comentarios. En este sentido, definiremos un sistema de categorías para el estudio de los diarios, observaciones y entrevistas a fin de reducir la información y determinar las unidades de significado. Posteriormente, estas unidades las representaremos mediante códigos capaces de identificar los temas alrededor de los tópicos de nuestra experimentación.

Nuestro sistema de categorías y códigos que se presenta en seguida siguiendo las aportaciones de Aguaded (1999), se divide en dos grandes dimensiones: el Programa Didáctico en su globalidad y su aplicación práctica. A su vez, estos dos sectores se subdividen en macrocategorías, que al mismo tiempo pueden repartirse en otros códigos subordinados.

La siguiente tabla presenta el sistema de dimensiones, macrocategorías y códigos seleccionados en nuestra experimentación con sus respectivos significados.

| N.º                            | Categorías | Definiciones                                                                         | Códigos | Macrocategorías           |
|--------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------------------------|
| <b>1. MATERIAL DIDÁCTICO</b>   |            |                                                                                      |         |                           |
| <b>1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO</b> |            |                                                                                      |         |                           |
| 1                              | Materiales | Manifestaciones genéricas relativas al desarrollo del Programa Didáctico en el aula. | MAT     | <b>Programa Didáctico</b> |

|   |                     |                                                                                                 |     |                  |
|---|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------|
| 2 | Legislación         | Referencia a la asignatura «Área de Proyecto» destinada a la aplicación del Programa Didáctico. | LEG | (ámbito general) |
| 3 | Carencias           | Insuficiencias y lagunas del diseño del Programa detectadas en la experimentación del mismo.    | CAR |                  |
| 4 | Propuestas          | Propuestas de mejora enunciadas por los profesores aplicadores.                                 | PRO |                  |
| 5 | Valoración positiva | Comentarios favorables al diseño del Programa.                                                  | VPO |                  |
| 6 | Valoración negativa | Comentarios desfavorables al diseño del Programa.                                               | VNE |                  |

## 1.2. CUADERNO Y GUÍA

|    |                         |                                                                                                                                                                                                                              |     |                              |
|----|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------|
| 7  | Diseño                  | Observaciones relacionadas con la presentación formal del Cuaderno del Alumno/a.                                                                                                                                             | CAD | <b>Cuaderno del Alumno/a</b> |
| 8  | Planteamiento Didáctico | Consideraciones relativas a la estructura general de las Unidades Didácticas.                                                                                                                                                | CAE |                              |
| 9  | Diseño                  | Observaciones relacionadas con la presentación formal de la Guía Didáctica.                                                                                                                                                  | GDD | <b>Guía Didáctica</b>        |
| 10 | Propuesta Didáctica     | Consideraciones relativas a la estructura general de la Guía (contextualización curricular, presentación del Programa, planteamiento de la programación y secuenciación de objetivos, contenidos y criterios de evaluación). | GDP |                              |
| 11 | Planteamiento Didáctico | Aportaciones para la aplicación y uso en el aula del dvd.                                                                                                                                                                    | DVP | <b>Dvd</b>                   |
| 12 | Materiales auxiliares   | Referencias a otros recursos complementarios, impresos o audiovisuales ausentes en el Diseño del Programa.                                                                                                                   | OMA | <b>Otros materiales</b>      |

## 2. APLICACIÓN

### 2.1. CONTEXTO

|    |                  |                                                                                      |     |                       |
|----|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------|
| 13 | Aula             | Descripción del espacio físico en el que se imparte la enseñanza.                    | CAU | <b>Espacio físico</b> |
| 14 | Centro           | Alusiones al edificio o a la institución donde se desarrolla el Programa.            | CCE |                       |
| 15 | Entorno          | Indicaciones sobre el ámbito social y/o geográfico donde se desarrolla la enseñanza. | CEN |                       |
| 16 | Agentes externos | Referencias a la investigadora.                                                      | CAG | <b>Agentes</b>        |

### 2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

|    |                                      |                                                                                                |     |                                     |
|----|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------|
| 17 | Conocimiento de contenido pedagógico | Declaraciones conceptuales del profesor aplicador sobre el currículum recogido en el Programa. | PCP | <b>Planificación y organización</b> |
| 18 | Destreza docente                     | Competencias o habilidades observables que emplea un profesor en su enseñanza en el aula.      | PDD |                                     |

|    |                          |                                                                                                                                                                                            |     |  |
|----|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--|
| 19 | Estrategias de trabajo   | Metodología propuesta para el desarrollo del trabajo (trabajo extracurricular por parte del profesor, etc.).                                                                               | PET |  |
| 20 | Plano del aula           | Comentarios sobre el cumplimiento o no, de la planificación de las aulas.                                                                                                                  | PPA |  |
| 21 | Cooperación              | Trabajo conjunto con otros profesores/áreas.                                                                                                                                               | PCO |  |
| 22 | Percepción de problemas  | Indicación de problemas por el profesor que impiden el desarrollo del Programa.                                                                                                            | PPP |  |
| 23 | Condiciones óptimas      | Declaraciones de creencias y situaciones sobre la optimización del desarrollo del Programa en el aula.                                                                                     | POP |  |
| 24 | Adecuación a la clase    | Observaciones relacionadas con el nivel de adecuación (4º o 6º curso).                                                                                                                     | PAC |  |
| 25 | Organización de la clase | Consideraciones acerca de las normas y procedimientos utilizados por el profesor para organizar espacial y temporalmente la clase y las descripciones efectuadas sobre dicha organización. | POC |  |

### 2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA

|    |                            |                                                                                                                                                                    |     |                                    |
|----|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|------------------------------------|
| 26 | Ideas previas              | El profesor recuerda la clase anterior o hace preguntas antes de comenzar un tema nuevo para conocer qué sabe el alumnado.                                         | DIP | <b>Dinámica y ambiente de aula</b> |
| 27 | Demostración y explicación | El profesor comunica visual y/u oralmente a los alumnos los contenidos.                                                                                            | DDE |                                    |
| 28 | Debate                     | Actividad de la clase en la que existe una puesta en común acerca de un tema y en el que participan todos los miembros.                                            | DDB |                                    |
| 29 | Preguntas del alumnado     | Demanda de información por parte de los alumnos al profesor.                                                                                                       | DPR |                                    |
| 30 | Clima del grupo            | Relaciones de comunicación que se establecen entre los miembros del grupo, teniendo en cuenta las normas establecidas, los roles de cada uno de sus miembros, etc. | DCG |                                    |
| 31 | Tareas                     | Comentarios realizados por parte del profesor sobre las actividades que tienen que realizar los alumnos.                                                           | DTA |                                    |
| 32 | Trabajo individual         | Tareas realizadas por un alumno individualmente.                                                                                                                   | DTI |                                    |
| 33 | Trabajo colectivo          | Actividades realizadas por el grupo clase.                                                                                                                         | DTC |                                    |
| 34 | Actividades extraescolares | Actividades requeridas a los estudiantes fuera del ámbito del centro escolar.                                                                                      | DAE |                                    |
| 35 | Participación              | Actividad del profesor por la cual solicita la intervención de los alumnos en las actividades de clase.                                                            | DPA |                                    |
| 36 | Implicación                | Participación consciente y activa del alumno en el trabajo.                                                                                                        | DIM |                                    |

|                            |                            |                                                                                                                                                                              |     |                          |
|----------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------|
| 37                         | Motivación                 | Referencias a las estrategias empleadas por el profesor para provocar, aumentar y/o mantener el interés de sus alumnos, así como la demostración de interés por parte éstos. | DMO |                          |
| 38                         | Desinterés/apatía          | Falta de interés de los alumnos por la realización de la actividad indicada por el profesor.                                                                                 | DDA |                          |
| 39                         | Conflictos                 | Enumeración de problemas y situaciones de clase en las que el profesor tiene que resolver una situación crítica.                                                             | DCO |                          |
| 2.4. EVALUACIÓN            |                            |                                                                                                                                                                              |     |                          |
| 40                         | Estrategias e instrumentos | Procedimientos y herramientas usados en clase para comprobar aprendizajes.                                                                                                   | EEI | Evaluación               |
| 41                         | Corrección                 | El profesor informa a los alumnos de si su respuesta es correcta o no, así como dónde puede estar el error cometido.                                                         | ECO |                          |
| 2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA |                            |                                                                                                                                                                              |     |                          |
| 42                         | Tiempo                     | Dificultades derivadas de la distribución horaria.                                                                                                                           | LPT | Limitaciones del proceso |
| 43                         | Recursos                   | Deficiencias en la disponibilidad y uso de medios y recursos para la aplicación del Programa.                                                                                | LPR |                          |
| 44                         | Cualificación              | Dificultades en la aplicación del Programa por la insuficiente formación inicial de los profesores.                                                                          | LPC |                          |
| 45                         | Perfeccionamiento          | Demandas de formación permanente o autoformación que expresan los docentes.                                                                                                  | LPP |                          |
| 46                         | Contenidos                 | Reconocimiento de mejoras conceptuales notables o significativas derivadas de la aplicación del Programa.                                                                    | APC | Avances del Proceso      |
| 47                         | Procedimientos             | Reconocimiento de mejoras en estilos y/o rutinas en el uso del cine.                                                                                                         | APP |                          |
| 48                         | Valores                    | Apreciación y provecho personal, social y de relaciones derivadas de la aplicación del Programa.                                                                             | APV |                          |
| 49                         | Expectativas de cambios    | Explicitación de mejoras generales como espectadores activos y críticos como consecuencia de la experimentación del Programa.                                                | PPE | Prospectivas del Proceso |
| 50                         | El Programa en el futuro   | Comentarios sobre las condiciones necesarias para la aplicación del Programa en el futuro.                                                                                   | PAF |                          |

Una vez establecida la tabla de códigos procedemos a codificar los textos a través de un proceso manual. Posteriormente, los textos originales se convirtieron a formato TXT o ASCII, para volcarlos al programa de análisis cualitativo «HyperResearch», ya reseñado anteriormente.

Los datos analizados se estructuraron en tres grandes bloques, en función del tipo de técnicas o procedimientos seleccionado:

|                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Entrevistas colectivas e individuales</b>                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas a profesores aplicadores.</li> </ul>                             |
| <b>Diarios (reflexiones)</b>                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diarios de profesores aplicadores.</li> <li>• Diarios de alumnos.</li> </ul> |
| <b>Observaciones</b>                                                                                                  |

Respecto a toda la información recopilada durante los seis meses de aplicación del Programa, ésta implicaba un criterio de segmentación para su procesamiento informático. El criterio «centro» era un factor clave a tener en cuenta –además era notorio en toda la documentación recogida–, sin embargo, era necesario establecer un corte temporal de manera que favoreciera la comparación progresiva de los datos en el proceso de aplicación del Programa. De esta forma, la unidad temporal de segmentación adoptada fue el período mensual, no sólo por su coherencia y equilibrio en la segmentación, sino también por ser la unidad natural de dos de las tres fuentes primarias básicas: entrevistas y observaciones, que se habían materializado en el período de experimentación con sesiones correspondientes a cada uno de los meses de aplicación del Programa, es decir, de enero a junio, aunque en el mes de marzo no fue posible, debido a diversos factores que clarificamos en los próximos epígrafes.

A continuación, presentamos las tablas de sesiones de entrevistas colectivas e individuales, con las correspondientes claves que vamos a utilizar en su procesamiento posterior, no sin antes comentar la implicación de todos los profesores aplicadores de los centros de la investigación.

| <b>Entrevistas colectivas a profesores aplicadores</b> |                         |         |
|--------------------------------------------------------|-------------------------|---------|
| Número de sesión                                       | Clave de identificación | Mes     |
| Número 1                                               | ECA01                   | Enero   |
| Número 2                                               | ECA02                   | Febrero |
| -                                                      | -                       | Marzo   |
| Número 4                                               | ECA04                   | Abril   |
| Número 5                                               | ECA05                   | Mayo    |
| Número 6                                               | ECA06                   | Junio   |



| <b>Entrevistas individuales a profesores aplicadores</b> |                  |                  |        |                      |                          |                          |                     |                     |
|----------------------------------------------------------|------------------|------------------|--------|----------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|
|                                                          | Clemente Tavares | Lombo do Atougua | Março  | Stº António da Serra | Bartolomeu Perestrelo/11 | Bartolomeu Perestrelo/10 | Int.Santo António/B | Int.Santo António/A |
|                                                          | EICT             | EILA             | EIMA   | ETAS                 | EIB1                     | EIB0                     | EISB                | EISA                |
| Enero                                                    |                  |                  |        |                      |                          |                          |                     |                     |
| Febrero                                                  | EICT02           | EILA02           | EIMA02 | ETAS02               | EIB102                   | EIB002                   | EISB02              | EISA02              |
| Marzo                                                    |                  |                  |        |                      |                          |                          |                     |                     |
| Abril                                                    | EICT04           | EILA04           | EIMA04 | ETAS04               | EIB104                   | EIB004                   | EISB04              | EISA04              |
| Mayo                                                     |                  |                  |        |                      |                          |                          |                     |                     |
| Junio                                                    | EICT06           | EILA06           | EIMA06 | ETAS06               | EIB106                   | EIB006                   | EISB06              | EISA06              |

Respecto a las entrevistas individuales, contrariamente a las colectivas, hemos optado por desarrollar solamente tres sesiones en cada aula, ya que la laboriosidad implícita en el trabajo de campo hacía que resultara imposible tal tarea por parte de la investigadora. De esta manera, considerando que son entrevistas individuales, se obtienen 24 segmentos observacionales correspondientes a las ocho aulas en los seis meses de experimentación.

Teniendo como base el mismo criterio de segmentación de periodicidad mensual, a fin de obtener una unidad temporal de comparación coherente entre los documentos –aunque en las entrevistas individuales no fuera posible todos los meses de aplicación–, se procedió a subdividir las sesiones de observación y los diarios de profesores y alumnos independientemente del número de sesiones existentes.

En la tabla siguiente se registran las observaciones –segmentadas mensualmente– que contaron con las siguientes sesiones por centros:

| <b>Tabla de observaciones</b> |                  |                  |          |                      |                          |                          |                     |                     |
|-------------------------------|------------------|------------------|----------|----------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|
|                               | Clemente Tavares | Lombo do Atougua | Março    | Stº António da Serra | Bartolomeu Perestrelo/11 | Bartolomeu Perestrelo/10 | Int.Santo António/B | Int.Santo António/A |
|                               | OCT              | OLA              | OMA      | OAS                  | OB1                      | OB0                      | OSB                 | OSA                 |
| Enero                         | 1                | 1                | 1        | -                    | 1                        | -                        | 1                   | 1                   |
| Febrero                       | 2                | 2                | 2        | 2                    | 2                        | 2                        | 2                   | 1                   |
| Marzo                         | -                | -                | -        | -                    | -                        | -                        | -                   | -                   |
| Abril                         | 1                | 1                | 1        | 1                    | 1                        | 1                        | 1                   | 1                   |
| Mayo                          | 1                | -                | 1        | 1                    | 1                        | 1                        | -                   | -                   |
| Junio                         | -                | 1                | 1        | 1                    | -                        | -                        | 1                   | 1                   |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>5</b>         | <b>5</b>         | <b>6</b> | <b>5</b>             | <b>5</b>                 | <b>4</b>                 | <b>5</b>            | <b>4</b>            |

Como se observa en la tabla anterior existe la predominancia de cinco sesiones, aunque lo ideal hubieran sido seis, como ha ocurrido en el centro de Maroços. Se verifica también el comienzo tardío en dos de los centros de la aplicación del programa y la finalización prematura en tres –véase la inexistencia de observaciones–. Además, la ausencia de observaciones en el mes de Marzo, que se justifica por el largo período vacacional y por la coincidencia con el final de un trimestre, lo que hacía el Programa muy laborioso con las otras áreas curriculares. En este sentido, en las reuniones de negociación los profesores solicitaron a la investigadora para no ser observados en este mes, pues solamente contaban con dos clases de «Área de Proyecto» en dos semanas, ya que después tenían diversas reuniones antes del período vacacional.

Partiendo por ello de esta división, obtenemos los siguientes bloques segmentados de documentos para el análisis con los respectivos códigos de denominación:

| Tabla de códigos de las observaciones |                  |                  |         |                      |                           |                           |                      |                      |
|---------------------------------------|------------------|------------------|---------|----------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------|----------------------|
|                                       | Clemente Tavares | Lombo do Atougua | Maroços | Stº António da Serra | Bartolomeu Perestrelo/ 11 | Bartolomeu Perestrelo/ 10 | Int.Santo António/ B | Int.Santo António/ A |
|                                       | OCT              | OLA              | OMA     | OAS                  | OB1                       | OB0                       | OSB                  | OSA                  |
| Enero                                 | OCT01            | OLA01            | OMA01   | -                    | OB101                     | -                         | OSB01                | OSA01                |
| Febrero                               | OCT02            | OLA02            | OMA02   | OAS02                | OB102                     | OB002                     | OSB02                | OSA02                |
| Marzo                                 | -                | -                | -       | -                    | -                         | -                         | -                    | -                    |
| Abril                                 | OCT04            | OLA04            | OMA04   | OAS04                | OB104                     | OB004                     | OSB04                | OSA04                |
| Mayo                                  | OCT05            | -                | OMA05   | OAS05                | OB105                     | OB005                     | -                    | -                    |
| Junio                                 | -                | OLA06            | OMA06   | OAS06                | -                         | -                         | OSB06                | OSA06                |

En la tabla anterior obtenemos como puede verse 32 segmentos observacionales (48, menos 16 ausencias), correspondientes a los seis centros en los seis meses de la experimentación. Hay que reseñar que en cada una de estas unidades segmentadas contamos con diferentes documentos agrupados, en este caso sesiones de aula. Estas segmentaciones se convertirán en el procesamiento informático de análisis cualitativo en archivos HRS, correspondientes a cada una de las aulas analizadas –ocho en total–, que a su vez corresponden a cada uno de los casos –32 en este caso–.

Respecto a los diarios, hay que recordar que hemos obtenido tanto documentos procedentes de los alumnos como de los profesores, lo que duplicará por tanto los archivos HRS, así como el número de casos en función de los centros. Al igual que en el procesamiento informático de la

técnica anterior: observación, hemos optado en la segmentación por la periodicidad mensual, ya que consideramos ser más coherente con los otros documentos analizados. De esta forma obtenemos 16 archivos, convertidos a formato HRS en el programa HyperResearch.

| Tabla de códigos de los diarios |                                            |                           |
|---------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------|
| Diarios de los alumnos          | Centros                                    | Diarios de los profesores |
| DACT                            | EB1/PE Dr. Clemente Tavares                | DPCT                      |
| DALA                            | EB1/PE Lombo do Atouguia                   | DPLA                      |
| DAMA                            | EB1/PE Maroços                             | DPMA                      |
| DAAS                            | EB1 Stº António da Serra                   | DPAS                      |
| DAB1                            | EB2,3 Bartolomeu Perestrelo/11             | DPB1                      |
| DAB0                            | EB2,3 Bartolomeu Perestrelo/10             | DPB0                      |
| DASB                            | Escola Básica Integrada de Santo António/B | DPSB                      |
| DASA                            | Escola Básica Integrada de Santo António/A | DPAS                      |

En cada una de las unidades segmentadas contamos con diferentes documentos agrupados, es decir, sesiones de aula. Como ya habíamos comentado en este capítulo, el registro en los diarios de los alumnos y profesores deberían haberse producido diariamente durante el periodo de aplicación del Programa Didáctico, aunque eso no se haya verificado –véanse las siguientes tablas–.

En la siguiente relación (diarios de los profesores), respecto a las sesiones recogidas, la segmentación por centros y meses nos permite agrupar en cada caso un número más o menos constante de sesiones, que van de 4 a las 16, aunque con alguna disparidad. Ésta es resultante del comienzo de la aplicación del Programa, ya que no todos los alumnos tenían el material; además, el final del segundo trimestre motivó que los profesores anduvieran muy ocupados con las demás áreas curriculares, dejando en algunos casos el «Área de Proyecto» en un segundo plano, e incluso el propio factor de exceso de trabajo produjo que muchos de los profesores limitaran bastante la escritura de sus diarios, influyendo incluso en el olvido de la orientación a sus alumnos –véanse los valores en la tabla de diarios de los alumnos–.

| Tabla de diarios de los profesores |                          |                          |                 |                              |                                      |                                      |                              |                              |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------|------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|                                    | Clemente Tavares<br>DPCT | Lombo do Atougua<br>DPLA | Marçoos<br>DPMA | Stº António da Serra<br>DPAS | Bartolomeu Perestrelo/<br>11<br>DPB1 | Bartolomeu Perestrelo/<br>10<br>DPB0 | Int.Santo António/ B<br>DPSB | Int.Santo António/ A<br>DPSA |
| Enero                              | -                        | 3                        | -               | 1                            | -                                    | 1                                    | 3                            | -                            |
| Febrero                            | 4                        | 1                        | 2               | 2                            | 3                                    | 1                                    | 2                            | 1                            |
| Marzo                              | 1                        | 1                        | 2               | -                            | 2                                    | 2                                    | 2                            | -                            |
| Abril                              | 5                        | 1                        | -               | 2                            | 4                                    | 2                                    | 3                            | 1                            |
| Mayo                               | 5                        | 1                        | 2               | 2                            | 3                                    | 1                                    | 5                            | 1                            |
| Junio                              | -                        | 1                        | 2               | 2                            | -                                    | -                                    | 1                            | 1                            |
| <b>TOTAL</b>                       | 15                       | 8                        | 8               | 9                            | 12                                   | 7                                    | 16                           | 4                            |

En la tabla correspondiente a los diarios de los alumnos podemos observar, comparativamente con la de los profesores, que descienden en la mayoría de las sesiones recogidas, aunque se verifique el mismo número de sesiones de diarios del alumno y del profesor en el centro LA y unas variaciones en otros centros, donde los registros de los alumnos son mayores en número que los de los profesores.

| Tabla de diarios de los alumnos |                          |                          |                 |                              |                                      |                                      |                             |                             |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------|------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|                                 | Clemente Tavares<br>DACT | Lombo do Atougua<br>DALA | Marçoos<br>DAMA | Stº António da Serra<br>DAAS | Bartolomeu Perestrelo/<br>11<br>DAB1 | Bartolomeu Perestrelo/<br>10<br>DAB0 | Int.Santo António/B<br>DASB | Int.Santo António/A<br>DASA |
| Enero                           | 1                        | 1                        | -               | 2                            | -                                    | -                                    | 1                           | -                           |
| Febrero                         | 2                        | 1                        | 2               | 2                            | 1                                    | -                                    | 3                           | 1                           |
| Marzo                           | 2                        | 2                        | 1               | -                            | 1                                    | -                                    | -                           | 2                           |
| Abril                           | 4                        | 1                        | -               | 3                            | 1                                    | 1                                    | 2                           | 3                           |
| Mayo                            | 4                        | 1                        | 2               | 3                            | 1                                    | 1                                    | 4                           | 3                           |
| Junio                           | -                        | 2                        | 2               | 1                            | -                                    | 1                                    | 1                           | 2                           |
| <b>TOTAL</b>                    | 13                       | 8                        | 7               | 11                           | 4                                    | 3                                    | 11                          | 11                          |

Concluido el análisis del sistema de segmentación y el resultado de los documentos primarios utilizados en nuestro trabajo, procede ahora sintetizar el número de documentos presentes con su correspondiente clave de identificación. Éstos serán utilizados como referencias en los textos directos que vamos a entresacar para los comentarios.

○ Entrevistas colectivas e individuales

| Entrevistas colectivas (4º curso) |       | Entrevistas colectivas (6º curso) |       |
|-----------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|
| HRS                               | Casos | HRS                               | Casos |
| EC4                               | EC401 | EC6                               | EC601 |
|                                   | EC402 |                                   | EC602 |
|                                   | -     |                                   | -     |
|                                   | EC404 |                                   | EC604 |
|                                   | EC405 |                                   | EC605 |
|                                   | EC406 |                                   | EC606 |
| TOTAL: 1 HRS, 5 casos             |       | TOTAL: 1 HRS, 5 casos             |       |

En las dos tablas resultantes de las entrevistas colectivas de los profesores de 4º año y de 6º año, se observa la ausencia de los terceros casos que se suprimieron como consecuencia de no haberse realizado las sesiones de entrevistas, ya que quedó acordado entre la investigadora y los profesores aplicadores en la reunión de negociación –igual que ocurriera con los restantes instrumentos y procedimientos–. Se obtiene por ello un total de 2 archivos HRS y 10 casos para el análisis.

| Entrevistas individuales (CT) |        | Entrevistas individuales (LA) |        | Entrevistas individuales (MA) |        | Entrevistas individuales (AS) |        |
|-------------------------------|--------|-------------------------------|--------|-------------------------------|--------|-------------------------------|--------|
| HRS                           | Casos  | HRS                           | Casos  | HRS                           | Casos  | HRS                           | Casos  |
| EICT                          |        | EILA                          |        | EIMA                          |        | EIAS                          |        |
|                               | EICT02 |                               | EILA02 |                               | EIMA02 |                               | EIAS02 |
|                               |        |                               |        |                               |        |                               |        |
|                               | EICT04 |                               | EILA04 |                               | EIMA04 |                               | EIAS04 |
|                               |        |                               |        |                               |        |                               |        |
|                               | EICT06 |                               | EILA06 |                               | EIMA06 |                               | EIAS06 |
| TOTAL: 1 HRS, 3 casos         |        | TOTAL: 1 HRS, 3 casos         |        | TOTAL: 1 HRS, 3 casos         |        | TOTAL: 1 HRS, 3 casos         |        |

| Entrevistas individuales (B1) |        | Entrevistas individuales (B0) |        | Entrevistas individuales (SB) |        | Entrevistas individuales (SA) |        |
|-------------------------------|--------|-------------------------------|--------|-------------------------------|--------|-------------------------------|--------|
| HRS                           | Casos  | HRS                           | Casos  | HRS                           | Casos  | HRS                           | Casos  |
| EIB1                          |        | EIB0                          |        | EISB                          |        | EISA                          |        |
|                               | EIB102 |                               | EIB002 |                               | EISB02 |                               | EISA02 |
|                               |        |                               |        |                               |        |                               |        |
|                               | EIB104 |                               | EIB004 |                               | EISB04 |                               | EISA04 |
|                               |        |                               |        |                               |        |                               |        |
|                               | EIB106 |                               | EIB006 |                               | EISB06 |                               | EISA06 |

|                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| TOTAL: 1 HRS, 3 casos | TOTAL: 1 HRS, 3 casos | TOTAL: 1 HRS, 3 casos | TOTAL: 1 HRS, 3 casos |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

En las tablas anteriores de las entrevistas individuales se optó por realizar tres sesiones de entrevistas, contrariamente a las colectivas como ya señalamos anteriormente. En esta línea se obtiene un total de ocho archivos HRS y 24 casos para el análisis.

### ○ Observaciones

| Observaciones (CT)    |       | Observaciones (LA)    |       | Observaciones (MA)    |       | Observaciones (AS)    |       |
|-----------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| HRS                   | Casos | HRS                   | Casos | HRS                   | Casos | HRS                   | Casos |
| OCT                   | OCT01 | OLA                   | OLA01 | OMA                   | OMA01 | OAS                   | -     |
|                       | OCT02 |                       | OLA02 |                       | OMA02 |                       | OAS02 |
|                       | -     |                       | -     |                       | -     |                       | -     |
|                       | OCT04 |                       | OLA04 |                       | OMA04 |                       | OAS04 |
|                       | OCT05 |                       | -     |                       | OMA05 |                       | OAS05 |
|                       | -     |                       | OLA06 |                       | OMA06 |                       | OAS06 |
| TOTAL: 1 HRS, 4 casos |       | TOTAL: 1 HRS, 4 casos |       | TOTAL: 1 HRS, 5 casos |       | TOTAL: 1 HRS, 4 casos |       |

| Observaciones (B1)    |       | Observaciones (B0)    |       | Observaciones (SB)    |       | Observaciones (SA)    |       |
|-----------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| HRS                   | Casos | HRS                   | Casos | HRS                   | Casos | HRS                   | Casos |
| OB1                   | OB101 | OB0                   | -     | OSB                   | OSB01 | OSA                   | OSA01 |
|                       | OB102 |                       | OB002 |                       | OSB02 |                       | OSA02 |
|                       | -     |                       | -     |                       | -     |                       | -     |
|                       | OB104 |                       | OB004 |                       | OSB04 |                       | OSA04 |
|                       | OB105 |                       | OB005 |                       | -     |                       | -     |
|                       | -     |                       | -     |                       | OSB06 |                       | OSA06 |
| TOTAL: 1 HRS, 4 casos |       | TOTAL: 1 HRS, 3 casos |       | TOTAL: 1 HRS, 4 casos |       | TOTAL: 1 HRS, 4 casos |       |

En suma, ocho archivos HRS y 32 casos en las observaciones, aunque haya algunas excepciones. En este sentido se observa nuevamente el mes de Marzo sin observaciones –por el motivo que anteriormente referimos–, y en otras situaciones se justifica por haber comenzado tarde (dos centros) y por haber finalizado antes (tres centros). Respecto a los casos del mes de mayo (tres centros), la investigadora no ha podido hacer las observaciones, ya que en dos de ellos los profesores faltaron en la semana estipulada para las mismas (SB y SA) y en cuanto al centro (LA) la profesora aplicadora estaba trabajando con sus alumnos en un proyecto, por lo que resultaba complicado observar la clase.

○ **Diarios de profesores**

| Diarios de profesores (CT) |        | Diarios de profesores (LA) |        | Diarios de profesores (MA) |        | Diarios de profesores (AS) |        |
|----------------------------|--------|----------------------------|--------|----------------------------|--------|----------------------------|--------|
| HRS                        | Casos  | HRS                        | Casos  | HRS                        | Casos  | HRS                        | Casos  |
| DPCT                       | -      | DPLA                       | DPLA01 | DPMA                       | -      | DPAS                       | DPAS01 |
|                            | DPCT02 |                            | DPLA02 |                            | DPMA02 |                            | DPAS02 |
|                            | DPCT03 |                            | DPLA03 |                            | DPMA03 |                            | -      |
|                            | DPCT04 |                            | DPLA04 |                            | -      |                            | DPAS04 |
|                            | DPCT05 |                            | DPLA05 |                            | DPMA05 |                            | DPAS05 |
|                            | -      |                            | DPLA06 |                            | DPMA06 |                            | DPAS06 |
| TOTAL: 1 HRS, 4 casos      |        | TOTAL: 1 HRS, 6 casos      |        | TOTAL: 1 HRS, 4 casos      |        | TOTAL: 1 HRS, 5 casos      |        |

| Diarios de profesores (B1) |        | Diarios de profesores (B0) |        | Diarios de profesores (SB) |        | Diarios de profesores (SA) |        |
|----------------------------|--------|----------------------------|--------|----------------------------|--------|----------------------------|--------|
| HRS                        | Casos  | HRS                        | Casos  | HRS                        | Casos  | HRS                        | Casos  |
| DPB1                       | -      | DPB0                       | DPB001 | DPSB                       | DPSB01 | DPSA                       | -      |
|                            | DPB102 |                            | DPB002 |                            | DPSB02 |                            | DPAS02 |
|                            | DPB103 |                            | DPB003 |                            | DPSB03 |                            | -      |
|                            | DPB104 |                            | DPB004 |                            | DPSB04 |                            | DPAS04 |
|                            | DPB105 |                            | DPB005 |                            | DPSB05 |                            | DPAS05 |
|                            | -      |                            | -      |                            | DPSB06 |                            | DPAS06 |
| TOTAL: 1 HRS, 4 casos      |        | TOTAL: 1 HRS, 5 casos      |        | TOTAL: 1 HRS, 6 casos      |        | TOTAL: 1 HRS, 4 casos      |        |

En cuanto a los diarios de los profesores se observan también ocho archivos HRS, correspondientes a cada uno de los centros y 38 casos. Así, de éstos ocho, dos presentan la totalidad de los casos en la segmentación del material frente a los restantes que no presentan la totalidad por los diversos motivos comentados anteriormente.

○ **Diarios de alumnos**

| Diarios de alumnos (CT) |        | Diarios de alumnos (LA) |        | Diarios de alumnos (MA) |        | Diarios de alumnos (AS) |        |
|-------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| HRS                     | Casos  | HRS                     | Casos  | HRS                     | Casos  | HRS                     | Casos  |
| DACT                    | DACT01 | DALA                    | DALA01 | DAMA                    | -      | DAAS                    | DAAS01 |
|                         | DACT02 |                         | DALA02 |                         | DAMA02 |                         | DAAS02 |
|                         | DACT03 |                         | DALA03 |                         | DAMA03 |                         | -      |

|                       |        |                       |        |                       |        |                       |        |
|-----------------------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|
|                       | DACT04 |                       | DALA04 |                       | -      |                       | DAAS04 |
|                       | DACT05 |                       | DALA05 |                       | DAMA05 |                       | DAAS05 |
|                       | -      |                       | DALA06 |                       | DAMA06 |                       | DAAS06 |
| TOTAL: 1 HRS, 5 casos |        | TOTAL: 1 HRS, 6 casos |        | TOTAL: 1 HRS, 4 casos |        | TOTAL: 1 HRS, 5 casos |        |

| Diarios de alumnos (B1) |        | Diarios de alumnos (B0) |        | Diarios de alumnos (SB) |        | Diarios de alumnos (SA) |        |
|-------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|-------------------------|--------|
| HRS                     | Casos  | HRS                     | Casos  | HRS                     | Casos  | HRS                     | Casos  |
| DAB1                    | -      | DAB0                    | -      | DASB                    | DASB01 | DASA                    | -      |
|                         | DAB102 |                         | -      |                         | DASB02 |                         | DASA02 |
|                         | DAB103 |                         | -      |                         | -      |                         | DASA03 |
|                         | DAB104 |                         | DAB004 |                         | DASB04 |                         | DASA04 |
|                         | DAB105 |                         | DAB005 |                         | DASB05 |                         | DASA05 |
|                         | -      |                         | DAB006 |                         | DASB06 |                         | DASA06 |
| TOTAL: 1 HRS, 4 casos   |        | TOTAL: 1 HRS, 3 casos   |        | TOTAL: 1 HRS, 5 casos   |        | TOTAL: 1 HRS, 5 casos   |        |

Finalmente, respecto a los diarios de los alumnos, contamos con ocho archivos HRS, 37 casos, y también con alguna irregularidad en los casos de segmentación temporal –igual que ocurrió con los diarios de los profesores–, ya que este sistema de recopilación implicaba una mayor interacción del profesorado junto a los alumnos, debido a que por ejemplo, en dos de los centros (6º curso), los alumnos tenían muchas dificultades en la escrita, debiendo hacer bastante esfuerzo para escribir algo que fuera útil para nuestra investigación.

Una vez determinado el material concreto de recopilación de información y la estructuración del mismo para el procesamiento informático, procedemos a continuación a presentar la tabla general de los códigos con las correspondientes frecuencias de aparición.

| RESULTADOS TOTALES CODIFICACIONES |         |    |    |    |    |    |    |       |
|-----------------------------------|---------|----|----|----|----|----|----|-------|
| Categorías                        | Códigos | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | TOTAL |

| 1. MATERIAL DIDÁCTICO   |     |   |    |   |    |   |    |    |
|-------------------------|-----|---|----|---|----|---|----|----|
| 1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO |     |   |    |   |    |   |    |    |
| Materiales              | MAT | 2 | 4  | 1 | 10 | 2 | 11 | 30 |
| Legislación             | LEG |   |    |   |    | 2 | 2  | 4  |
| Carencias               | CAR |   | 6  |   | 1  |   | 2  | 9  |
| Propuestas              | PRO |   | 3  | 1 | 9  |   | 8  | 21 |
| Valoración positiva     | VPO | 2 | 16 | 1 | 7  | 5 | 10 | 41 |
| Valoración negativa     | VNE |   | 1  | 1 | 3  |   | 1  | 6  |



|  |   |    |   |    |   |    |     |
|--|---|----|---|----|---|----|-----|
|  | 4 | 30 | 4 | 30 | 9 | 34 | 111 |
|--|---|----|---|----|---|----|-----|

| 1.2. CUADERNO Y GUÍA          |     |   |    |    |    |    |   |    |
|-------------------------------|-----|---|----|----|----|----|---|----|
| Diseño (Cuaderno)             | CAD | 3 | 17 |    | 7  | 3  | 1 | 31 |
| Planteamiento Didáctico       | CAE | 3 | 6  | 6  | 10 | 4  | 4 | 33 |
| Diseño (Guía)                 | GDD |   |    |    | 1  |    |   | 1  |
| Propuesta Didáctica           | GDP |   |    |    | 2  |    |   | 2  |
| Planteamiento didáctico (dvd) | DVP |   | 1  | 2  | 1  |    |   | 4  |
| Materiales auxiliares         | OMA | 1 | 2  | 2  | 5  | 5  | 3 | 18 |
|                               |     | 7 | 26 | 10 | 26 | 12 | 8 | 89 |

| 2. APLICACIÓN    |     |   |   |   |   |  |   |    |
|------------------|-----|---|---|---|---|--|---|----|
| 2.1. CONTEXTO    |     |   |   |   |   |  |   |    |
| Aula             | CAU | 4 | 1 |   |   |  |   | 5  |
| Centro           | CCE | 1 | 1 | 1 | 2 |  | 6 | 11 |
| Entorno          | CEN |   |   |   | 1 |  |   | 1  |
| Agentes externos | CAG | 2 |   |   | 4 |  | 1 | 7  |
|                  |     | 7 | 2 | 1 | 7 |  | 7 | 24 |

| 2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN    |     |    |    |   |    |    |    |     |
|--------------------------------------|-----|----|----|---|----|----|----|-----|
| Conocimiento de contenido pedagógico | PCP | 2  |    | 1 | 2  |    | 1  | 6   |
| Destreza docente                     | PDD | 4  | 10 |   | 4  | 3  | 2  | 23  |
| Estrategias de trabajo               | PET | 8  | 35 | 4 | 41 | 13 | 6  | 107 |
| Plano del aula                       | PPA | 3  | 17 | 1 | 1  | 2  |    | 24  |
| Cooperación                          | PCO | 11 | 2  | 2 | 4  | 3  | 6  | 28  |
| Percepción de problemas              | PPP | 3  | 8  |   | 14 | 7  | 4  | 36  |
| Condiciones óptimas                  | POP |    | 8  |   | 4  | 2  | 6  | 20  |
| Adecuación a la clase                | PAC | 3  | 5  |   | 1  |    | 2  | 11  |
| Organización de la clase             | POC | 2  | 3  |   | 6  | 3  |    | 14  |
|                                      |     | 36 | 88 | 8 | 77 | 33 | 27 | 269 |

| 2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA |     |    |    |   |    |    |    |     |
|----------------------------------|-----|----|----|---|----|----|----|-----|
| Ideas previas                    | DIP | 1  | 6  | 1 | 5  | 7  | 2  | 22  |
| Demostración y explicación       | DDE |    | 9  | 2 | 9  | 3  |    | 23  |
| Debate                           | DDB | 6  | 20 |   | 14 | 16 | 11 | 67  |
| Preguntas del alumnado           | DPR | 2  | 3  |   | 3  | 2  | 2  | 12  |
| Clima del grupo                  | DCG |    | 6  |   | 5  | 6  | 5  | 22  |
| Tareas                           | DTA | 3  | 15 |   | 2  | 5  | 8  | 33  |
| Trabajo individual               | DTI | 5  | 5  |   | 5  | 8  | 7  | 30  |
| Trabajo colectivo                | DTC | 13 | 27 | 6 | 37 | 25 | 6  | 114 |
| Actividades extraescolares       | DAE | 4  | 4  |   | 4  | 2  | 2  | 16  |
| Participación                    | DPA | 1  | 10 |   | 5  | 7  | 3  | 26  |
| Implicación                      | DIM | 8  | 20 | 2 | 10 | 18 | 11 | 69  |

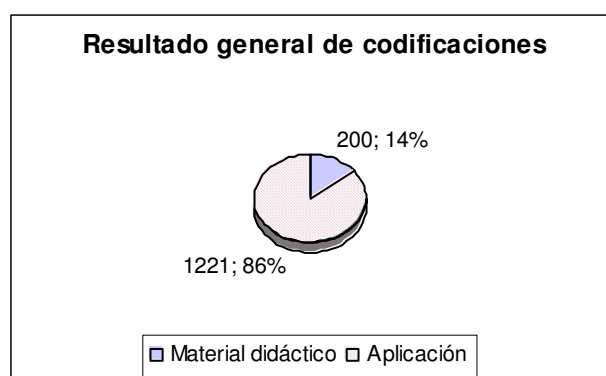
|                   |     |    |     |    |     |     |    |     |
|-------------------|-----|----|-----|----|-----|-----|----|-----|
| Motivación        | DMO | 18 | 50  | 5  | 36  | 32  | 15 | 156 |
| Desinterés/apatía | DDA | 2  | 5   | 2  | 11  | 2   | 3  | 25  |
| Conflictos        | DCO | 1  | 1   |    | 2   | 3   |    | 7   |
|                   |     | 64 | 181 | 18 | 148 | 136 | 75 | 622 |

| 2.4. EVALUACIÓN            |     |   |   |  |   |   |   |    |
|----------------------------|-----|---|---|--|---|---|---|----|
| Estrategias e instrumentos | EEI | 1 | 5 |  | 7 | 1 |   | 14 |
| Corrección                 | ECO |   | 3 |  | 2 |   | 1 | 6  |
|                            |     | 1 | 8 |  | 9 | 1 | 1 | 20 |

| 2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA |     |    |    |    |    |    |    |     |
|----------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Tiempo                     | LPT | 4  | 3  |    | 18 | 5  | 2  | 32  |
| Recursos                   | LPR | 4  | 11 | 3  | 9  | 5  | 14 | 46  |
| Cualificación              | LPC | 11 | 21 | 1  | 7  | 1  | 7  | 48  |
| Perfeccionamiento          | LPP | 2  | 2  |    |    |    | 1  | 5   |
| Contenidos                 | APC | 2  | 9  | 4  | 21 | 7  | 12 | 55  |
| Procedimientos             | APP |    | 3  | 5  | 13 | 14 | 21 | 56  |
| Valores                    | APV |    | 1  | 1  | 2  | 5  | 9  | 18  |
| Expectativas de cambios    | PPE |    |    |    | 2  | 2  | 8  | 12  |
| El Programa en el futuro   | PAF |    | 1  |    |    |    | 13 | 14  |
|                            |     | 23 | 51 | 14 | 72 | 39 | 87 | 286 |

|         |  |     |     |    |     |     |     |      |
|---------|--|-----|-----|----|-----|-----|-----|------|
| TOTALES |  | 142 | 386 | 55 | 369 | 230 | 239 | 1421 |
|---------|--|-----|-----|----|-----|-----|-----|------|

En esta tabla general de codificaciones podemos observar, que a través del procesamiento global de todos los documentos recogidos mediante las observaciones, diarios y entrevistas se obtuvo un cómputo global de 1.421 fragmentos codificados teniendo como referencia la tabla de categorías y códigos presentada con anterioridad.



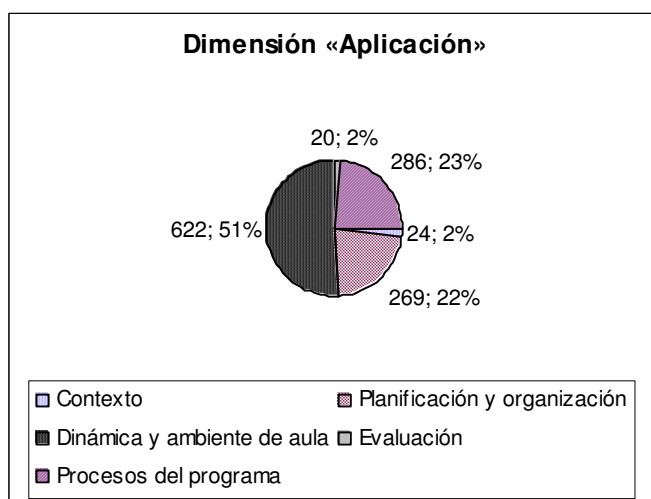
destaque en los objetivos de este trabajo sobre la aplicación del Progra-

Si observamos las dos grandes dimensiones: «Material didáctico» y «Aplicación» con sus respectivas metacategorías, verificamos en la primera un total de 200 códigos, frente a los 1.221 que presenta la dimensión «Aplicación». Creemos que este hecho es comprensible, ya que esta dimensión ocupa un especial

ma, es decir, en torno a la dinámica y al ambiente que se desarrolla en el aula.

Ahora, procediendo a analizar específicamente la dimensión «Material Didáctico», observamos que los aspectos generales son los que predominan (111 códigos) sobre la aplicación concreta del Cuaderno y de la Guía Docente (89 códigos), lo que se podrá explicar como veremos en los próximos epígrafes con la poca utilización de la Guía por los profesores.

Frente a esta dimensión, recogimos en la tabla general la dimensión «Aplicación» con las respectivas metacategorías: «Contexto», «Planificación y organización», «Dinámica y ambiente de aula», «Evaluación» y «Procesos del programa» y sus códigos. La distribución general de frecuencias de códigos de estas metacategorías constituye el 86% del total global –véase el gráfico anterior– y se distribuye como se puede observar en la tabla y en el gráfico siguiente:



Como puede verse en este gráfico y en la tabla anterior, la metacategoría más significativa es la «dinámica y ambiente de aula» con 622 codificaciones, apropiándose del 51% del total de la dimensión de «aplicación». Este elemento fue lo que registró un mayor número de referencias ya que lo que se pretendía era obtener datos sobre el grado de

implementación que el Programa Didáctico podía provocar en entornos de aprendizaje, en este caso en los seis centros educativos.

Por consiguiente, la metacategoría «contexto» aparece con un número reducido de codificaciones, ya que comparado con el total de la dimensión «aplicación», se presentan 24 referencias que suponen sólo un 2% del total. La metacategoría «procesos del programa», igual que «planificación y organización», presentan una buena parte del total de la dimensión «aplicación», o sea, la primera presenta 286 codificaciones (23%) para recoger los avances, limitaciones y expectativas del mismo, y la segunda, 269 codificaciones (22%), importantes en la valoración de las posibilidades y limitaciones de la implementación en contextos reales del Programa Didáctico. Por último, los códigos referidos a la «evaluación»

son escasos comparativamente a los otros. En este sentido, esta metacategoría presenta 20 codificaciones (2%).

A continuación, vamos a proceder a la presentación de los resultados obtenidos en cada uno de los instrumentos de recogida de información empleados, a través de tablas generales con la respectiva descripción y análisis.

| TOTAL CODIFICACIÓN OBSERVACIONES         |         |    |    |    |    |    |    |       |
|------------------------------------------|---------|----|----|----|----|----|----|-------|
| Categorías                               | Códigos | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | TOTAL |
| <b>1. MATERIAL DIDÁCTICO</b>             |         |    |    |    |    |    |    |       |
| <b>1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO</b>           |         |    |    |    |    |    |    |       |
| Materiales                               | MAT     |    |    |    |    |    |    |       |
| Legislación                              | LEG     |    |    |    |    |    |    |       |
| Carencias                                | CAR     |    |    |    |    |    |    |       |
| Propuestas                               | PRO     |    |    |    |    |    |    |       |
| Valoración positiva                      | VPO     |    |    |    |    |    |    |       |
| Valoración negativa                      | VNE     |    |    |    |    |    |    |       |
|                                          |         |    |    |    |    |    |    |       |
| <b>1.2. CUADERNO Y GUÍA</b>              |         |    |    |    |    |    |    |       |
| Diseño (Cuaderno)                        | CAD     |    | 1  |    |    |    |    | 1     |
| Planteamiento Didáctico                  | CAE     |    |    |    |    |    |    |       |
| Diseño (Guía)                            | GDD     |    |    |    |    |    |    |       |
| Propuesta Didáctica                      | GDP     |    |    |    |    |    |    |       |
| Planteamiento didáctico (dvd)            | DVP     |    |    |    |    |    |    |       |
| Materiales auxiliares                    | OMA     |    |    |    |    |    |    |       |
|                                          |         |    | 1  |    |    |    |    | 1     |
| <b>2. APLICACIÓN</b>                     |         |    |    |    |    |    |    |       |
| <b>2.1. CONTEXTO</b>                     |         |    |    |    |    |    |    |       |
| Aula                                     | CAU     | 4  | 1  |    |    |    |    | 5     |
| Centro                                   | CCE     | 1  | 1  |    |    |    |    | 2     |
| Entorno                                  | CEN     |    |    |    |    |    |    |       |
| Agentes externos                         | CAG     |    |    |    |    |    |    |       |
|                                          |         | 5  | 2  |    |    |    |    | 7     |
| <b>2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN</b> |         |    |    |    |    |    |    |       |
| Conocimiento de contenido pedagógico     | PCP     |    |    |    |    |    |    |       |
| Destreza docente                         | PDD     | 3  | 7  |    | 1  | 2  |    | 13    |
| Estrategias de trabajo                   | PET     | 5  | 16 |    | 4  | 6  |    | 31    |
| Plano del aula                           | PPA     |    |    |    |    |    |    |       |

|                          |     |    |    |  |   |    |   |    |
|--------------------------|-----|----|----|--|---|----|---|----|
| Cooperación              | PCO | 2  | 1  |  |   |    |   | 3  |
| Percepción de problemas  | PPP | 2  | 5  |  | 2 | 4  | 1 | 14 |
| Condiciones óptimas      | POP |    | 3  |  | 1 |    | 3 | 7  |
| Adecuación a la clase    | PAC |    |    |  |   |    |   |    |
| Organización de la clase | POC | 1  | 3  |  | 1 | 2  |   | 7  |
|                          |     | 13 | 35 |  | 9 | 14 | 4 | 75 |

| 2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA |     |    |     |  |    |    |    |     |
|----------------------------------|-----|----|-----|--|----|----|----|-----|
| Ideas previas                    | DIP |    | 4   |  | 4  | 2  |    | 10  |
| Demostración y explicación       | DDE |    | 7   |  | 4  | 1  |    | 12  |
| Debate                           | DDB | 5  | 13  |  | 4  | 8  | 3  | 33  |
| Preguntas del alumnado           | DPR | 2  | 1   |  | 2  | 2  | 2  | 9   |
| Clima del grupo                  | DCG |    | 5   |  | 1  | 3  | 3  | 12  |
| Tareas                           | DTA | 3  | 15  |  | 2  | 4  | 8  | 32  |
| Trabajo individual               | DTI | 4  | 5   |  | 1  | 2  | 3  | 15  |
| Trabajo colectivo                | DTC | 4  | 18  |  | 8  | 5  | 2  | 37  |
| Actividades extraescolares       | DAE | 2  | 4   |  | 2  |    |    | 8   |
| Participación                    | DPA | 1  | 8   |  | 5  | 7  | 2  | 23  |
| Implicación                      | DIM | 5  | 13  |  | 5  | 4  | 3  | 30  |
| Motivación                       | DMO | 6  | 16  |  | 4  | 5  | 3  | 34  |
| Desinterés/apatía                | DDA | 2  | 5   |  | 2  | 1  | 1  | 11  |
| Conflictos                       | DCO | 1  | 1   |  | 2  | 3  |    | 7   |
|                                  |     | 35 | 115 |  | 46 | 47 | 30 | 273 |

| 2.4. EVALUACIÓN            |     |   |   |  |   |  |   |    |
|----------------------------|-----|---|---|--|---|--|---|----|
| Estrategias e instrumentos | EEI | 1 | 4 |  | 3 |  |   | 8  |
| Corrección                 | ECO |   | 2 |  |   |  | 1 | 3  |
|                            |     | 1 | 6 |  | 3 |  | 1 | 11 |

| 2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA |     |   |   |  |   |   |   |    |
|----------------------------|-----|---|---|--|---|---|---|----|
| Tiempo                     | LPT |   |   |  |   |   |   |    |
| Recursos                   | LPR | 1 | 1 |  |   | 1 |   | 3  |
| Cualificación              | LPC | 1 | 3 |  | 2 |   |   | 6  |
| Perfeccionamiento          | LPP | 1 |   |  |   |   |   | 1  |
| Contenidos                 | APC | 2 | 2 |  | 4 |   | 1 | 9  |
| Procedimientos             | APP |   |   |  |   |   | 1 | 1  |
| Valores                    | APV |   |   |  |   |   | 1 | 1  |
| Expectativas de cambios    | PPE |   |   |  |   |   |   |    |
| El Programa en el futuro   | PAF |   |   |  |   |   |   |    |
|                            |     | 5 | 6 |  | 6 | 1 | 3 | 21 |

|         |  |    |     |  |    |    |    |     |
|---------|--|----|-----|--|----|----|----|-----|
| TOTALES |  | 59 | 165 |  | 64 | 62 | 38 | 388 |
|---------|--|----|-----|--|----|----|----|-----|

*Esta tabla es el global de la suma de las puntuaciones obtenidas en las ocho tablas de cada una de las aulas de los centros implicados en la investigación.*

De las 1421 codificaciones totales obtenidas en el conjunto de todos los documentos analizados, se encuentra en el ámbito de las observaciones 388 codificaciones distribuidas en todas las metacategorías y códigos de la respectiva tabla. De éstos hay que comentar en primer lugar que, por un lado, respecto a la dimensión «Material Didáctico», solamente corresponde 1 referencia. Por otro lado, respecto a la dimensión «Aplicación», se apuntan 387 referencias que, como ya hemos verificado en epígrafes anteriores, es el ámbito más estudiado y lógicamente observado.

Concluida la presentación de las frecuencias de cada una de las metacategorías y códigos correspondientes procedemos ahora a la incorporación de textos primarios para contextualizar las significaciones que la investigadora, en este caso cuando realiza labores de observadora, ha ido experimentando en las sesiones de observación.

Así, respecto al Programa en su totalidad, centró esencialmente el trabajo de aula en el diseño del Cuaderno del Alumno/a:

*Depois de conseguirem alguma concentração por parte dos alunos, começaram assim por explorar o manual, fazendo referência aos módulos de trabalho e à respectiva simbologia que daquele consta (OB002, CAD, 1, TEXT, char 238 to 427 of page 1 of OB002.TXT).*

Como ya hemos comentado anteriormente, sólo hemos apuntado una referencia en el ámbito de las observaciones sobre los aspectos generales del Programa, lo que es explicado por la investigadora al haber considerado únicamente los aspectos observables y en que en este caso se centraron esencialmente en la aplicación del Programa, destacando la dinámica interaccional y el ambiente de aula. Por ello, estas consideraciones son las que han interesado más a la observadora; luego podremos contrastarlas con las recogidas a través de los otros instrumentos.

Por consiguiente, en cuanto a la dimensión «Aplicación», se observa en las respectivas metacategorías las siguientes referencias: un número considerable de indicaciones sobre la dinámica y ambiente de aula (273) y unas puntuaciones no tan acentuadas pero significativas, respecto a la valoración del contexto (24), la planificación y organización del aula (269), la evaluación (11) y los procesos de avance y limitaciones del Programa (21).

Respecto a los códigos de esta dimensión, centrados en la metacategoría de los «contextos», o sea, los espacios en los que se desarrolla el

Programa Didáctico, hemos de observar que las referencias al espacio cotidiano de aprendizaje y al centro son los códigos más puntuados. En esta línea, destacan algunas alusiones al espacio físico del aula y por tanto, las repercusiones de la aplicación del Programa en la misma:

*Os alunos encontram-se na sala de aula sentados individualmente, dispostos em filas (OCT01, CAU, 1, TEXT, char 6 to 88 of page 1 of OCT01.TXT).*

*Na sala de aula, os alunos encontram-se dispostos em quatro filas sentados individualmente (OLA01, CAU, 1, TEXT, char 289 to 378 of page 1 of OLA01.TXT).*

*Na sala de aula as mesas estão dispostas em três filas, estando os alunos sentados dois a dois e alguns deles encontram-se sozinhos (OSB01, CAU, 1, TEXT, char 6 to 136 of page 1 of OSB01.TXT)*

Como se puede observar, a veces algunas actividades implicaban el traslado del profesor y de sus alumnos a otros espacios físicos del centro.

*...antes de se dirigirem para a biblioteca, local onde se encontrava o equipamento audiovisual (televisão e vídeo) (OCT01, CCE, 1, TEXT, char 967 to 1077 of page 1 of OCT01.TXT).*

*Os alunos a pedido da professora deslocaram-se até à sala de Expressão Plástica onde estava o equipamento audiovisual (televisão, leitor de DVD, câmara de vídeo e tripé), para serem trabalhados os planos (OLA02, CCE, 1, TEXT, char 2818 to 3020 of page 1 of OLA02.TXT).*

*Na biblioteca alguns dos alunos puderam sentar-se dois a dois nos quatro computadores que existiam (OSA02, CAU, 1, TEXT, char 2527 to 2624 of page 1 of OSA02.TXT).*

En la metacategoría «planificación y organización», se recogen 75 codificaciones, destacando especialmente las estrategias de trabajo (31) y la percepción de problemas que impidan el desarrollo del Programa (14). En esta línea, también el código relativo a la destreza docente cuenta con una valoración significativa (13), lo que demuestra el papel clave del docente en la aplicación del Programa. Aún en este sentido, se han obtenido ciertas referencias sobre la organización de la clase (7), ya que el desarrollo del Programa implicaba algún dinamismo en las formas de trabajo en el aula. Por último, se destacan también algunas condiciones óptimas de aplicación del Programa (7) y la cooperación y espíritu de ayuda entre los profesores del centro (3).

En relación con las competencias o habilidades que emplean los profesores en el aula, se registran observaciones que indican la destreza de éstos:

*A professora voltou a fazer referência à importância do enquadramento com o auxílio das mãos (OCT02, PDD, 2, TEXT, char 871 to 964 of page 1 of OCT02.TXT).*

*Para clarificar melhor a noção de enquadramento, a professora chamou um aluno ao quadro e com uma moldura improvisada com tiras de cartolina, seleccionou o rosto do aluno (OLA02, PDD, 2, TEXT, char 2315 to 2484 of page 1 of OLA02.TXT).*

*Uma das professoras começou por exemplificar no quadro preto, com o auxílio de ilustrações o brinquedo óptico que iriam construir, o «Taumatopo». Como tal desenhou um círculo com uma aranha e outro com uma teia, de forma a que os alunos percebessem a ideia (OB101, PDD, 2, TEXT, char 575 to 832 of page 1 of OB101.TXT).*

*Enquanto os alunos manuseavam o bloco e passavam aos seus colegas, o professor comentava sobre um pequeno filme de plasticina que realizara enquanto estudante, prendendo assim a atenção e despertando a curiosidade dos alunos (OB002, PDD, 1, TEXT, char 2029 to 2252 of page 1 of OB002.TXT).*

*A ficha técnica estava em inglês, contudo uma vez que a professora que orientou a actividade tem formação específica na área do inglês, não houve qualquer tipo de problema, inclusive aproveitou para explorar outros termos neste idioma (OSB02, PDD, 1, TEXT, char 720 to 953 of page 1 of OSB02-2.TXT).*

La importancia del profesor se observa en casi todos los centros, especialmente en las aulas de 4º curso, en la preocupación al planificar su actuación didáctica y en las respectivas estrategias de trabajo:

*A professora entregou diversos recortes com os diversos planos de forma a que os alunos em grupo, identificassem os respectivos planos e registassem o respectivo nome no cartaz que estavam a elaborar (OCT02, PET, 2, TEXT, char 1348 to 1546 of page 1 of OCT02.TXT).*

*A professora entregou a cada aluno uma folha de papel cavalinho A4, referindo que eles deveriam orientar-se pelo esquema do quadro e ainda pelas imagens dos planos que se encontravam no manual do aluno (OCT02, PET, 2, TEXT, char 455 to 655 of page 1 of OCT02-2.TXT).*

*Os alunos observavam as imagens no livro e paralelamente a imagem no ecrã do televisor (OLA02, PET, 2, TEXT, char 3551 to 3636 of page 1 of OLA02.TXT).*

*Os alunos, a pedido da professora, passaram para o caderno diário os pequenos textos sobre os materiais necessários para a produção cinematográfica (OMA02, PET, 4, TEXT, char 737 to 883 of page 1 of OMA02.TXT).*

*A professora trouxera de casa o material necessário para elaborar a experiência da página 64 com os alunos (OMA02, PET, 4, TEXT, char 1525 to 1630 of page 1 of OMA02-02.TXT).*

Aunque respecto a los profesores de 6º curso también se observan algunas estrategias de trabajo interesantes e importantes:



*A professora passava as imagens colocando pause, oralmente perguntava-lhes, apesar dos nomes estarem em inglês, quais as funções e os nomes dos respectivos profissionais (OB102, PET, 2, TEXT, char 1330 to 1503 of page 1 of OB102.TXT).*

*As professoras optaram por enquanto uma orientava a actividade, a outra colaborava com os alunos individualmente, alternando na actividade seguinte (OB102, PET, 2, TEXT, char 378 to 524 of page 1 of OB102-2.TXT).*

*Como complemento da parte teórica, o professor elaborou um pequeno bloco com vários cartões, ilustrando uma bola em cada um deles em posições distintas. Foi-lhes entregue este pequeno bloco improvisado para que o manuseassem e comprovassem a persistência da retina (OB002, PET, 1, TEXT, char 1656 to 1919 of page 1 of OB002.TXT).*

Si atendemos al trabajo conjunto con otros profesores, se registran algunas observaciones, pues una vez que la escuela trabaja a «Tempo Inteiro – ETI», es decir, tiene profesores para las áreas no curriculares (Informática, Plástica, etc.), los profesores curriculares pueden beneficiarse de un trabajo conjunto con esos mismos profesores, permitiendo un trabajo más enriquecedor.

*Os alunos fizeram questão de mostrar os trabalhos que tinham realizado na aula anterior com a colaboração da professora de informática (cartolinas com alguns textos sobre o Charles Chaplin, o Buster Keaton, os irmãos Lumière, entre outros) (OCT01, PCO, 1, TEXT, char 129 to 367 of page 1 of OCT01.TXT).*

*Entretanto através da câmara eram exemplificados por um outro professor da escola esses mesmos planos, tendo sempre como referência a figura humana, que neste caso começou por ser primeiro um dos alunos (o que causou um certo rebolejo), optando depois por exemplificar com a professora (OLA02, PCO, 1, TEXT, char 3264 to 3548 of page 1 of OLA02.TXT).*

La percepción de problemas es un aspecto que se observa de manera significativa, si bien éstos responden a diversas circunstancias. En este caso se consideraron esencialmente los problemas comportamentales característicos de esta etapa, condicionando de esta manera el desarrollo de la dinámica del aula. Por último, hay que comentar que la percepción de problemas sólo se ha observado en las aulas de 6º curso, posiblemente como consecuencia de que se trata de una edad más avanzada.

*O barulho e as conversas paralelas eram uma constante entre os alunos. As professoras tentavam que estes se acalmassem depois da hora do almoço (OB101, PPP, 2, TEXT, char 51 to 193 of page 1 of OB101.TXT).*

*Uma das professoras pediu a um dos alunos que lesse, este começou a rir pois nem sabia qual a página a seguir (OB102, PPP, 1, TEXT, char 1025 to 1134 of page 1 of OB102-2.TXT).*

*Estes encontravam-se bastante entusiasmados e eufóricos, verificando-se da parte dos professores alguma dificuldade em controlar a turma, de forma a poder começar a aula (OB002, PPP, 4, TEXT, char 67 to 235 of page 1 of OB002.TXT).*

*Os alunos queriam falar todos ao mesmo tempo. A turma continua a ter um comportamento um pouco insubordinado, havendo muita dispersão por parte da maioria dos alunos (OB002, PPP, 4, TEXT, char 169 to 333 of page 1 of OB002-2.TXT).*

*Os alunos encontravam-se na sala sentados fazendo um enorme reboiço. Os que apresentam pior comportamento encontram-se sentados nas últimas mesas da sala, aproveitando para conversar em voz alta e fazer determinadas brincadeiras (OB004, PPP, 1, TEXT, char 6 to 235 of page 1 of OB004.TXT).*

*O professor saiu da sala enquanto o diálogo já decorria de forma organizada e controlada, desta forma os alunos rapidamente voltaram a fazer barulho, inclusive alguns deles começaram a agredir-se fisicamente (OB005, PPP, 4, TEXT, char 1420 to 1626 of page 1 of OB005.TXT).*

Frente a la percepción de problemas están las declaraciones acerca de la optimización del desarrollo del Programa en el aula, y entre ellas podemos apuntar, aquéllas que aluden a la forma en la que se desarrollan las actividades de manera adecuada:

*A aula foi conduzida de forma calma e bem orientada (OMA04, POP, 1, TEXT, char 2013 to 2063 of page 1 of OMA04.TXT).*

*Perante esta situação decorreu um diálogo bastante interessante acerca das posições que eram ocupadas pelas personagens no respectivo cartaz (OMA06, POP, 2, TEXT, char 512 to 651 of page 1 of OMA06.TXT).*

*Um dos alunos rapidamente se prontificou em escrever no quadro de ardósia, de forma a que os seus colegas passassem para o manual. Sempre que era necessário, os outros alunos faziam alguns comentários de forma a que o texto ficasse mais enriquecido. A aula decorria de forma bem organizada e dinâmica (OMA06, POP, 2, TEXT, char 1145 to 1444 of page 1 of OMA06.TXT).*

*Os alunos manifestaram um grande entusiasmo e espírito de competição durante a actividade sobre os planos proposta no dvd (OB102, POP, 1, TEXT, char 2611 to 2702 of page 1 of OB102-2.TXT).*

La organización de la clase, es decir, las consideraciones acerca de las normas y procedimientos utilizados por los profesores, se reiteran en las observaciones, indicando el dinamismo que la aplicación del Programa desencadena, de manera que hemos codificado ejemplos como:

*A professora referiu para que os alunos regressassem à sala de aula e para que se juntassem dois a dois para organizar as ideias principais do texto (OCT01, POC, 1, TEXT, char 1285 to 1432 of page 1 of OCT01.TXT).*

*Em seguida a professora deu-lhes algumas indicações, pois iriam trabalhar em grupo. Como tal pediu-lhes inicialmente que se agrupassem dois a dois e seguidamente com a colaboração dos alunos, registou no quadro os diferentes géneros colocando o nome do responsável do grupo (OCT04, POC, 1, TEXT, char 1368 to 1634 of page 1 of OCT04.TXT).*

*Os alunos juntaram-se dois a dois (aqueles que quiseram) e estiveram a resolver a actividade número 2, com a ajuda do dicionário (OSB06, POC, 1, TEXT, char 929 to 1056 of page 1 of OSB06.TXT).*

En la metacategoría «dinámica y ambiente de aula» –donde se obtiene el mayor número de codificaciones–, se describen todos los procesos resultantes de la interacción del aula, destacando el trabajo colectivo (37), la motivación (34), el debate (33) y las tareas (32) que el profesor clarifica para que sus alumnos las desarrollen.

En primer lugar se observan diez referencias relativas a la descripción del conocimiento inicial de los alumnos, lo que es lo mismo, el trabajo con las ideas previas, lo cual está presente en todas las Unidades Didácticas:

*Seguidamente a professora perguntou se alguém sabia o que eram os géneros cinematográficos (OCT04, DIP, 2, TEXT, char 212 to 301 of page 1 of OCT04.TXT).*

*Concluída a exploração das questões oralmente com os alunos, onde estes apesar da hora observou-se que já possuíam alguns conhecimentos sobre a forma que se pode classificar os filmes (OCT04, DIP, 2, TEXT, char 1019 to 1201 of page 1 of OCT04.TXT).*

*A professora optou por fazer um levantamento das ideias dos alunos (concepções alternativas) e só depois é que eles conferiam com a leitura dos blocos de texto (OMA05, DIP, 2, TEXT, char 1233 to 1391 of page 1 of OMA05.TXT).*

El código «demostración y explicación» recoge las referencias a las actuaciones de los profesores en la implementación del Programa en torno a la comunicación visual u oral de los contenidos:

*No quadro preto registou as passagens entre os planos, frisando que era importante que os alunos percebessem, para depois serem capazes de elaborar o exercício “Elaborando uma banda desenhada” (OCT02, DDE, 1, TEXT, char 247 to 438 of page 1 of OCT02-2.TXT).*

*A professora frisara bastante a atitude crítica que os alunos devem ter perante o visionamento de um filme, após terem lido e interpretado o texto introdutório (pág. 58) (OLA02, DDE, 1, TEXT, char 558 to 728 of page 1 of OLA02.TXT).*

*Na exploração dos planos a outra professora ao dialogar com os alunos, fez uma analogia com umas fotografias que tinham trabalhado no 1º período, em relação às distân-*

*cias de quem as tinha tirado. Estes rapidamente compreenderam e muitos deles queriam comentar (OB102, DDE, 3, TEXT, char 1187 to 1446 of page 1 of OB102-2.TXT).*

En esta línea, también los momentos en los que existe una puesta en común acerca de un tema y en los que participan todos los miembros permitiendo un análisis crítico en torno del medio cinematográfico, fue bastante enriquecedor para los alumnos. Así, hay 33 codificaciones en este código, lo que evidencia que el Programa ha contribuido al diálogo y a la confrontación positiva como medio de aprendizaje:

*A professora formulava as seguintes questões para a turma: «Era um filme sobre o quê?», «Repararam nas roupas do Chaplin?» (OCT01, DDB, 1, TEXT, char 1577 to 1698 of page 1 of OCT01.TXT).*

*A professora perguntou aos alunos quais os géneros que mais gostavam, estes fizeram logo referência ao de terror, de aventura e à comédia (OCT04, DDB, 3, TEXT, char 640 to 776 of page 1 of OCT04.TXT).*

*A professora começou por explorar com os alunos a imagem apresentada inicialmente, perguntando ainda se a atitude destes diante de um filme era semelhante à que observavam na ilustração (OLA02, DDB, 3, TEXT, char 371 to 555 of page 1 of OLA02.TXT).*

*No final uma das professoras fez a exploração do filme colocando algumas questões para a turma (OB101, DDB, 1, TEXT, char 2092 to 2186 of page 1 of OB101.TXT).*

Las cuestiones del alumnado son también una dinámica muy presente, lo que significa que se ha desarrollado un ambiente de aula participativo y dinámico:

*Durante a realização deste trabalho escrito, os alunos colocavam questões à professora e esta aproximava-se para ajudá-los (OCT01, DPR, 1, TEXT, char 1844 to 1965 of page 1 of OCT01.TXT).*

*Quando surgiam algumas dúvidas na identificação dos planos, os alunos chamavam pela professora e esta aproximava-se do respectivo grupo (OCT02, DPR, 1, TEXT, char 1549 to 1683 of page 1 of OCT02.TXT).*

*Os alunos por vezes solicitavam a ajuda da professora para os orientar na respectiva tabela, no seu lugar, passando esta de mesa e mesa de forma a ajudá-los (OMA04, DPR, 1, TEXT, char 1716 to 1871 of page 1 of OMA04.TXT).*

El clima del grupo es otro de los factores más observado en la dinámica del aula. En las referencias presentes se destacan principalmente el interés y la motivación de los alumnos en el sistema de aula:

*A aula decorria de forma silenciosa... Os alunos seguiam atentamente as indicações da professora (OMA02, DCG, 1, TEXT, char 686 to 779 of page 1 of OMA02-02.TXT).*

*Os alunos entraram na sala e rapidamente foram para os seus lugares, enquanto o chefe de turma distribuía os manuais (OMA05, DCG, 1, TEXT, char 10 to 125 of page 1 of OMA05.TXT).*

*Nos grupos, podia-se observar que os alunos entre eles comentavam relativamente às características das personagens, havendo alguns deles que queriam fazer valer a sua opinião (OAS06, DCG, 2, TEXT, char 798 to 971 of page 1 of OAS06.TXT).*

*Depois de agrupados conversavam sobre o que lhes fora pedido e ainda outro tipo de conversas, “extendendo-se” o diálogo a situações observadas em filmes que já tinham visto (OB002, DCG, 2, TEXT, char 2567 to 2738 of page 1 of OB002.TXT)*

En suma, se ha ido generado dentro de la interacción del aula un ambiente de trabajo autónomo y de ayuda mutua:

*Havia alguma dificuldade por parte de alguns alunos, pois por vezes distraíam-se, acabando por não acompanhar os outros colegas, pedindo assim a estes alguma ajuda na realização do exercício (OB102, DCG, 1, TEXT, char 1519 to 1710 of page 1 of OB102.TXT).*

La explicación de las tareas que los alumnos deben realizar sigue siendo uno de los ejes centrales de la metodología empleada en este Programa, en la que el profesor no se limita a la transmisión de contenidos, sino también a su propia planificación y organización del trabajo. Ésta es una vertiente importante del Programa, debido a que hay una amplia oferta de actividades, el profesor podrá adaptarlas en función del contexto.

*A professora começou por explicar aos alunos a actividade proposta para esta aula. Para tal, apoiou-se no manual do aluno em concreto na ficha para analisar um filme mudo (pág. 28 do manual do aluno), indicando alguns dos pontos que os alunos deveriam observar com mais atenção durante o visionamento (OCT01, DTA, 1, TEXT, char 383 to 682 of page 1 of OCT01.TXT).*

*A professora referiu que eles deveriam fazer um resumo sobre os documentos que lhes foram entregues para posteriormente ser elaborada uma cartolina alusiva a cada género cinematográfico (OCT05, DTA, 2, TEXT, char 1482 to 1666 of page 1 of OCT05.TXT).*

*Entregaram os manuais aos alunos e pediram-lhes que o abrissem na página 28, de forma a terem conhecimento dos pontos que deveriam ter em atenção durante o visionamento do filme (OB101, DTA, 1, TEXT, char 1804 to 1980 of page 1 of OB101.TXT).*

El trabajo individual (15 referencias) y el colectivo (37 referencias) son los complementos de esta labor de dinámica activa, aunque son más las codificaciones de las actividades realizadas por el grupo clase:

*Os alunos colaram a folha do manual em papel cavalinho, tendo depois recortado imagem a imagem e colocado pela ordem numérica respectiva, com dois agrafos*

*numa das extremidades (OMA01, DTI, 3, TEXT, char 543 to 718 of page 1 of OMA01.TXT).*

*A aula terminou com a ilustração de cartazes representativos do filme, elaborados individualmente por cada aluno (OMA06, DTI, 1, TEXT, char 2112 to 2223 of page 1 of OMA06.TXT).*

*Os alunos em pequenos grupos fizeram o recorte e a colagem das imagens em cartolinas, tal como a elaboração e a ilustração dos respectivos títulos dos cartazes (OLA01, DTC, 2, TEXT, char 1457 to 1616 of page 1 of OLA01.TXT)*

*A professora explicou-lhes que iriam trabalhar em grupo. Com o trabalho pretendia que os alunos revessem alguns dos conteúdos adquiridos nas aulas anteriores (OLA04, DTC, 1, TEXT, char 93 to 249 of page 1 of OLA04.TXT).*

Las actividades que se deben hacer fuera del aula presentan 8 codificaciones y son un complemento, o sirven para profundizar en los contenidos:

*Começou por entregar recortes de revistas com vários actores (nacionais e estrangeiros) e com diversas notícias sobre a sétima arte, que os próprios alunos trouxeram de casa (OLA01, DAE, 1, TEXT, char 1140 to 1312 of page 1 of OLA01.TXT).*

*O professor ainda conseguiu pedir-lhes que realizassem como trabalho de casa, palavras da área vocabular da palavra filme (actividade da página 23) (OB002, DAE, 1, TEXT, char 3013 to 3159 of page 1 of OB002.TXT).*

La participación de los alumnos, así como su implicación en las actividades del aula son otros de los ejes de la aplicación del Programa. Las codificaciones que aluden a estas categorías son bastante numerosas, lo que significa que el Programa ha generado un nivel de participación e implicación de los alumnos muy considerable. Así, respecto a la participación destacan:

*Um dos alunos, indicado pela professora, fazia a leitura e interpretava as imagens alusivas aos planos, até ser concluída a leitura de todos eles (OCT02, DPA, 2, TEXT, char 422 to 566 of page 1 of OCT02.TXT).*

*A professora pediu para que um dos alunos lesse na página 118, a actividade número dois sobre personagens cómicas (OCT05, DPA, 2, TEXT, char 887 to 999 of page 1 of OCT05.TXT).*

*A professora pediu a um dos alunos que interpretasse o esquema. A aluna referiu que eram os géneros que iriam ser estudados na aula (OMA05, DPA, 2, TEXT, char 896 to 1026 of page 1 of OMA05.TXT).*

Respecto a la implicación de los alumnos, destacamos algunas referencias en las que se puede apreciar hasta qué punto el Programa contribuyó a la existencia de una participación consciente y activa:

*Os alunos durante o visionamento do filme tiraram apontamentos e encontravam-se com muita atenção (OCT01, DIM, 2, TEXT, char 1093 to 1189 of page 1 of OCT01.TXT).*

*De uma maneira geral os alunos depressa concluíram a actividade, manifestando uma grande desenvoltura e facilidade na identificação dos planos presentes nos respectivos recortes (OCT02, DIM, 3, TEXT, char 1686 to 1862 of page 1 of OCT02.TXT).*

*Os alunos faziam referência aos actores portugueses, aos actores estrangeiros, aos globos de ouro, aos festivais de cinema, às estrelas de cinema e aos filmes em estreia, mostrando-se muito empenhados e participativos (OLA01, DIM, 2, TEXT, char 1943 to 2159 of page 1 of OLA01.TXT).*

*Relativamente ao estudo dos elementos da equipa cinematográfica, os alunos começaram por realizar a proposta de actividade número um da página 50. Para tal, consultavam em simultâneo a página 52 do manual. Encontravam-se bastante empenhados e interessados na realização desta actividade (OMA02, DIM, 3, TEXT, char 1086 to 1372 of page 1 of OMA02.TXT).*

*Muitos deles utilizaram o quadro resumo da página 76, para se orientarem durante a actividade e também para tirarem as suas dúvidas durante a correcção (OB102, DIM, 1, TEXT, char 2326 to 2476 of page 1 of OB102-2.TXT).*

La motivación es otra de las categorías que presenta un número muy significativo de referencias (34), que en este caso, es una prueba también de la dinámica interactiva y participativa. La mayoría de las veces es muy positiva:

*Os alunos tinham conversas paralelas sobre os filmes de terror que já tinham visto (OCT02, DMO, 1, TEXT, char 1026 to 1107 of page 1 of OCT02.TXT).*

*Muitas vezes queriam falar sobre os vários filmes que são do seu conhecimento (OCT05, DMO, 2, TEXT, char 688 to 764 of page 1 of OCT05.TXT).*

*Durante a leitura da curiosidade da página 64, a qual os alunos acharam muita graça (OLA02, DMO, 2, TEXT, char 1548 to 1630 of page 1 of OLA02.TXT).*

*Durante os comentários alusivos aos diversos planos, muitos dos alunos comentavam em voz alta que já tinham visto alguns dos filmes apresentados nas fotografias do manual (OB102, DMO, 4, TEXT, char 1680 to 1849 of page 1 of OB102-2.TXT).*

*Foram vários os que referiram que queriam ler (OB005, DMO, 1, TEXT, char 811 to 855 of page 1 of OB005.TXT).*

No obstante, hay ocasiones en que la motivación no es tan clara, tal vez porque se aproxima el final del año escolar:

*Alguns alunos, talvez pelo facto de já estarem bastante cansados nesta etapa do ano lectivo, apresentavam alguma inactividade durante a resolução das actividades (OLA06, DDA, 1, TEXT, char 223 to 383 of page 1 of OLA06.TXT).*

Además, el exceso de lectura de los bloques sin intercalar con actividades prácticas también podrá llevar al desinterés:

*Entretanto ainda durante a leitura e a interpretação dos textos, os alunos começaram a dispersar-se pouco e pouco, surgindo entre eles conversas paralelas (OAS02, DDA, 3, TEXT, char 1226 to 1379 of page 1 of OAS02.TXT).*

*Foram poucos os alunos que participaram neste diálogo como forma de reflexão daquilo que tinham visto (OSA01, DDA, 2, TEXT, char 1664 to 1764 of page 1 of OSA01.TXT).*

La hora de la sesión, a veces muy temprano, también era un motivo de aparición de alguna apatía como signo de cansancio:

*Verificava-se alguma inércia por parte de alguns dos alunos que talvez, atendendo à hora (8:15 às 09:45) espreguiçavam-se e manifestavam ainda alguma sonolência (OSA04, DDA, 1, TEXT, char 1163 to 1322 of page 1 of OSA04.TXT).*

Por último, para concluir con las observaciones realizadas sobre la metacategoría «dinámica y ambiente de aula», nos queda referirnos a los problemas o situaciones en los que los profesores han tenido que resolver una situación crítica. Las codificaciones solamente se presentan en las aulas de 6º curso, lo que se explica por alguna indisciplina por parte de algunos alumnos, característica a menudo de esta etapa:

*No auditório a confusão repetiu-se. Novamente as conversas paralelas e as atitudes dos mais irreverentes perturbavam bastante a sua distribuição naquele grande espaço. As professoras levaram novamente imenso tempo em controlar a turma (OB101, DCO, 1, TEXT, char 1532 to 1765 of page 1 of OB101.TXT).*

*Foi complicado manter o silêncio na aula e os alunos concentrados. Os professores optaram por interromper o decorrer da aula durante alguns minutos, de forma a conseguirem alguma atenção por parte da turma, a qual que talvez por ter mudado de sala (o equipamento audiovisual encontrava-se no anfiteatro da escola) aproveitava para destabilizar. Desta vez, encontrava-se na sala um aluno que tal como os professores referiram é bastante conflituoso e que raramente aparece nas aulas, o que agravou ainda mais a situação (OB002, DCO, 1, TEXT, char 602 to 1119 of page 1 of OB002-2.TXT).*



*Havia um aluno que constantemente interrompia, como tal o professor mandou-o sair da sala e ir para a biblioteca para fazer um outro trabalho (OB005, DCO, 3, TEXT, char 478 to 618 of page 1 of OB005.TXT).*

*Os alunos falavam alto e gritavam, enquanto o professor aguardava que se calassem (OB005, DCO, 3, TEXT, char 1079 to 1159 of page 1 of OB005.TXT).*

*Os alunos que se encontravam localizados nas duas últimas mesas da sala, estavam bastante distraídos e aproveitavam para brincar com pequenos balões e ainda com um telemóvel. Este momento servira para que a professora se exaltasse e os avisasse que se continuassem iriam para a rua (OSA04, DCO, 1, TEXT, char 461 to 741 of page 1 of OSA04.TXT).*

En la metacategoría de la evaluación, aparecen un total de 11 referencias, de las cuáles 8 se refieren a las estrategias e instrumentos, y 3 a los procesos de corrección. Gran parte de los profesores han optado por hacer la autoevaluación a nivel grupal, aunque a veces algunos profesores la ignorasen, a pesar de las indicaciones contrarias por parte de la investigadora.

Así, respecto a las estrategias e instrumentos se destacan las siguientes observaciones:

*A professora começou por fazer um resumo de algumas noções que tinham sido dadas nas aulas anteriores de aplicação do projecto. A reacção dos alunos e o feedback resultante, foi bastante positivo (OLA01, EEI, 1, TEXT, char 752 to 946 of page 1 of OLA01.TXT).*

*A professora começou por fazer o feedback com os alunos, das aulas anteriores da aplicação do projecto, em concreto sobre os materiais necessários para a produção de cinema. O resultado foi bastante positivo, a maioria dos alunos respondia acertadamente às questões colocadas (OLA02, EEI, 1, TEXT, char 6 to 280 of page 1 of OLA02.TXT).*

*A professora titular (esta professora trabalha juntamente com uma professora de apoio), perguntou aos alunos os nomes dos elementos da equipa cinematográfica que tinham aprendido na aula anterior. O feedback foi bastante positivo (OAS02, EEI, 1, TEXT, char 62 to 290 of page 1 of OAS02.TXT).*

*No final uma das professoras perguntou-lhes quem não tinha errado nenhuma, quem tinha errado uma ou quem tinha errado duas ou mais (OB102, EEI, 1, TEXT, char 2479 to 2608 of page 1 of OB102-2.TXT).*

En cuanto a las indicaciones acerca de los errores que presentan los alumnos destacan 3 referencias. En ellas se verifica que los profesores informaban oralmente a los alumnos de sus errores:

*Concluída a interpretação do texto inicial, passaram para a página 61, onde oralmente com toda a turma, foram debatidos e comentados os resultados das ques-*

*tões apresentadas no quadro com a respectiva orientação (OLA02, ECO, 1, TEXT, char 731 to 940 of page 1 of OLA02.TXT).*

*À medida que os alunos resolviam as actividades, havia logo a preocupação por parte da professora de fazer a correcção oralmente, pedindo aos alunos que justificassem sempre as suas respostas (OMA06, ECO, 1, TEXT, char 719 to 909 of page 1 of OMA06.TXT).*

En cuanto a la última metacategoría de la dimensión «aplicación», ésta se centra en el análisis de las limitaciones, avances y perspectivas del proceso que se van percibiendo en la aplicación del Programa, presentando un total de 21 codificaciones.

Entre las limitaciones, se señalan referencias sobre las dificultades derivadas de la disponibilidad de recursos, sobre todo respecto a la escasez de algunos medios audiovisuales o a la dificultad para acceder a ellos:

*Tornou-se um pouco complicado iniciar a aula sem material (OB101, LPR, 1, TEXT, char 309 to 365 of page 1 of OB101.TXT)*

*O professor tinha-se esquecido da chave do armário, como tal pedia aos alunos que aqueles que tivessem o manual consigo, que o tirassem das suas mochilas e que se agrupassem de forma a que todos o pudessem consultar (OB005, LPR, 1, TEXT, char 152 to 367 of page 1 of OB005.TXT).*

También se han registrado referencias relativas a las dificultades en la aplicación del Programa debido a falta de formación en algunos aspectos:

*Por vezes, a professora mostrou-se um pouco renitente na exploração de algumas destas noções (OCT02, LPC, 1, TEXT, char 629 to 720 of page 1 of OCT02.TXT).*

*Relativamente à professora era notório o grande nervosismo em que se encontrava. Verificou-se uma grande quebra entre os diversos assuntos e entre as actividades realizadas (OMA01, LPC, 1, TEXT, char 1701 to 1872 of page 1 of OMA01.TXT)*

*Verificou-se alguma confusão por parte das professoras, na orientação da aula e em pôr em prática a planificação. Eram notórias algumas hesitações e quebras durante a condução da aula (OSB02, LPC, 2, TEXT, char 2192 to 2374 of page 1 of OSB02.TXT).*

Como consecuencia de la falta de formación, los profesores son los propios que demandan formación permanente o autoformación, de manera que se les permita realizar un mejor trabajo. Así se destaca:

*A professora comentou várias vezes, que não se encontrava nada à vontade com aquela área, referindo a necessidade de formação (OMA01, LPP, 1, TEXT, char 1875 to 1990 of page 1 of OMA01.TXT).*

Finalmente, en el ámbito de los avances del proceso, están no sólo los avances que se aprecian en contenidos, sino también en los procedimientos y valores. En este sentido, en los avances de contenidos, la investigadora recoge varias apreciaciones que demuestran alguna progresión, aunque en el inicio no estén tan presentes.

*No início da aula os alunos fizeram questão de proferir algumas das coisas que já tinham aprendido nas aulas anteriores de aplicação do Programa, tais como: «...foram os irmãos Lumière que inventaram o cinema...», «...já sabemos quem é o Charles Chaplin, o do cinema mudo...» (OLA01, APC, 2, TEXT, char 6 to 280 of page 1 of OLA01.TXT).*

*Verificou-se que os óscares, os globos de ouro, os festivais de cinema, já não lhes são indiferentes (OLA01, APC, 2, TEXT, char 949 to 1048 of page 1 of OLA01.TXT).*

*Durante a elaboração da história, concretamente do guião, os alunos manifestaram facilidade consoante o decorrer da acção, em referir quais os planos que mais se adequavam às situações (OMA04, APC, 3, TEXT, char 1144 to 1316 of page 1 of OMA04.TXT).*

*Os alunos (uns mais que outros) manifestaram facilidade em segmentar a narrativa e em colocar os respectivos planos e ângulos (OMA04, APC, 3, TEXT, char 1880 to 2004 of page 1 of OMA04.TXT).*

*Os alunos lembraram com facilidade o nome dos profissionais envolvidos na produção de cinema (OAS02, APC, 1, TEXT, char 293 to 386 of page 1 of OAS02.TXT).*

*Alguns dos pontos da primeira unidade já eram do domínio dos alunos, pois estes fizeram referência aos filmes mudos, aos inventores do cinema, etc (OB002, APC, 1, TEXT, char 999 to 1144 of page 1 of OB002.TXT).*

*Alguns dos alunos sabiam utilizar os nomes dos planos sem haver necessidade de olhar para o livro (OSB04, APC, 1, TEXT, char 1587 to 1683 of page 1 of OSB04.TXT).*

Finalmente, en cuanto a los avances a nivel de los procedimientos y valores derivados de la aplicación del Programa, las observaciones inciden en las percepciones de los propios alumnos sobre la nueva utilidad que hacen del medio cinematográfico:

*Pode-se observar que os alunos reteram facilmente as ideias principais do filme, isso constatou-se à medida que a professora perguntava pelos acontecimentos mais importantes (OSB06, APP, 1, TEXT, char 1528 to 1700 of page 1 of OSB06.TXT).*

*Numa última actividade que tinha a ver com a personagem com a qual se identificavam, os rapazes (a maioria) referiram que a Wendy (personagem sexo femini-*

no) era a sua preferida (OSB06, APV, 1, TEXT, char 2399 to 2574 of page 1 of OSB06.TXT).

Concluido el análisis de la tabla resumen de las observaciones, y comentados los textos de los documentos contenidos en las observaciones, procedemos ahora a desarrollar los resultados de los diarios (reflexiones) de los profesores y de los alumnos. Así contamos con dos tablas, la primera con los totales de los diarios, y la segunda con las aportaciones codificadas de los profesores y de los alumnos participantes en la investigación.

A continuación, procedemos en primer lugar al análisis de las frecuencias presentes en la tabla resumen global de todos los diarios, para después analizar en separado los datos de los diarios de los profesores y después los de alumnos, articulando los comentarios de éstos con los primeros.

| TOTAL CODIFICACIÓN DIARIOS |         |    |    |    |    |    |    |       |
|----------------------------|---------|----|----|----|----|----|----|-------|
| Categorías                 | Códigos | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | TOTAL |

| 1. MATERIAL DIDÁCTICO   |     |   |    |   |   |   |   |    |
|-------------------------|-----|---|----|---|---|---|---|----|
| 1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO |     |   |    |   |   |   |   |    |
| Materiales              | MAT | 1 | 1  | 1 | 4 | 1 | 2 | 10 |
| Legislación             | LEG |   |    |   |   |   |   |    |
| Carencias               | CAR |   | 2  |   | 1 |   |   | 3  |
| Propuestas              | PRO |   | 1  | 1 |   |   |   | 2  |
| Valoración positiva     | VPO |   | 9  | 1 | 4 | 4 | 4 | 22 |
| Valoración negativa     | VNE |   |    | 1 |   |   | 1 | 2  |
|                         |     | 1 | 13 | 4 | 9 | 5 | 7 | 39 |

| 1.2. CUADERNO Y GUÍA          |     |   |   |    |   |   |   |    |
|-------------------------------|-----|---|---|----|---|---|---|----|
| Diseño (Cuaderno)             | CAD | 3 | 2 |    |   | 2 |   | 7  |
| Planteamiento Didáctico       | CAE |   | 2 | 6  |   |   | 3 | 11 |
| Diseño (Guía)                 | GDD |   |   |    | 1 |   |   | 1  |
| Propuesta Didáctica           | GDP |   |   |    |   |   |   |    |
| Planteamiento didáctico (dvd) | DVP |   | 1 | 2  |   |   |   | 3  |
| Materiales auxiliares         | OMA | 1 | 2 | 2  | 3 | 1 |   | 9  |
|                               |     | 4 | 7 | 10 | 4 | 3 | 3 | 31 |

| 2. APLICACIÓN |     |  |  |   |  |  |  |   |
|---------------|-----|--|--|---|--|--|--|---|
| 2.1. CONTEXTO |     |  |  |   |  |  |  |   |
| Aula          | CAU |  |  |   |  |  |  |   |
| Centro        | CCE |  |  | 1 |  |  |  | 1 |
| Entorno       | CEN |  |  |   |  |  |  |   |

|                  |     |  |  |   |   |  |  |   |
|------------------|-----|--|--|---|---|--|--|---|
| Agentes externos | CAG |  |  |   | 2 |  |  | 2 |
|                  |     |  |  | 1 | 2 |  |  | 3 |

| 2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN    |     |   |    |   |   |    |   |    |
|--------------------------------------|-----|---|----|---|---|----|---|----|
| Conocimiento de contenido pedagógico | PCP | 1 |    | 1 |   |    |   | 2  |
| Destreza docente                     | PDD |   | 1  |   |   | 1  |   | 2  |
| Estrategias de trabajo               | PET |   | 5  | 4 | 3 | 1  | 2 | 15 |
| Plano del aula                       | PPA | 1 | 2  | 1 |   | 1  |   | 5  |
| Cooperación                          | PCO | 2 |    | 2 |   | 2  |   | 6  |
| Percepción de problemas              | PPP | 1 | 1  |   | 2 | 2  |   | 6  |
| Condiciones óptimas                  | POP |   | 4  |   | 1 | 2  | 3 | 10 |
| Adecuación a la clase                | PAC | 2 |    |   |   |    |   | 2  |
| Organización de la clase             | POC | 1 |    |   |   | 1  |   | 2  |
|                                      |     | 8 | 13 | 8 | 6 | 10 | 5 | 50 |

| 2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA |     |    |    |    |    |    |    |     |
|----------------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Ideas previas                    | DIP | 1  | 1  | 1  |    | 1  | 2  | 6   |
| Demostración y explicación       | DDE |    | 2  | 2  | 2  | 2  |    | 8   |
| Debate                           | DDB | 1  | 5  |    | 10 | 7  | 8  | 31  |
| Preguntas del alumnado           | DPR |    |    |    | 1  |    |    | 1   |
| Clima del grupo                  | DCG |    | 1  |    | 2  | 3  | 1  | 7   |
| Tareas                           | DTA |    |    |    |    | 1  |    | 1   |
| Trabajo individual               | DTI |    |    |    | 4  | 5  | 4  | 13  |
| Trabajo colectivo                | DTC | 7  | 6  | 6  | 23 | 17 | 4  | 63  |
| Actividades extraescolares       | DAE |    |    |    |    | 1  | 1  | 2   |
| Participación                    | DPA |    |    |    |    |    | 1  | 1   |
| Implicación                      | DIM | 3  | 5  | 2  | 5  | 13 | 1  | 29  |
| Motivación                       | DMO | 6  | 18 | 5  | 12 | 18 | 7  | 66  |
| Desinterés/apatía                | DDA |    |    | 2  | 4  |    | 1  | 7   |
| Conflictos                       | DCO |    |    |    |    |    |    |     |
|                                  |     | 18 | 38 | 18 | 63 | 68 | 30 | 235 |

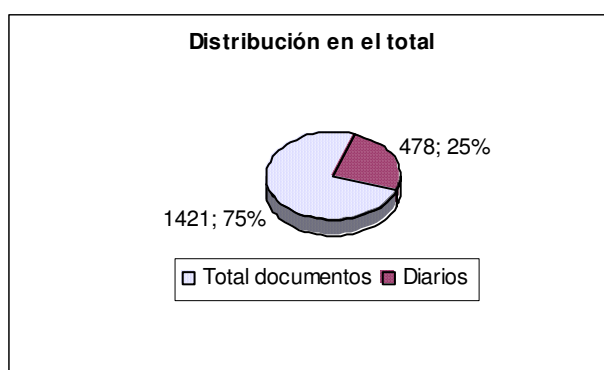
| 2.4. EVALUACIÓN            |     |  |   |  |   |   |  |   |
|----------------------------|-----|--|---|--|---|---|--|---|
| Estrategias e instrumentos | EEI |  |   |  | 3 | 1 |  | 4 |
| Corrección                 | ECO |  | 1 |  | 1 |   |  | 2 |
|                            |     |  | 1 |  | 4 | 1 |  | 6 |

| 2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA |     |   |   |   |   |   |   |    |
|----------------------------|-----|---|---|---|---|---|---|----|
| Tiempo                     | LPT | 3 | 1 |   | 3 | 2 |   | 9  |
| Recursos                   | LPR | 1 | 7 | 3 |   |   |   | 11 |
| Cualificación              | LPC | 4 | 9 | 1 | 1 | 1 | 2 | 18 |
| Perfeccionamiento          | LPP |   |   |   |   |   |   |    |

|                          |     |   |    |    |    |    |    |     |
|--------------------------|-----|---|----|----|----|----|----|-----|
| Contenidos               | APC |   | 5  | 4  | 9  | 5  | 8  | 31  |
| Procedimientos           | APP |   | 1  | 5  | 3  | 11 | 13 | 33  |
| Valores                  | APV |   | 1  | 1  | 1  | 4  | 4  | 11  |
| Expectativas de cambios  | PPE |   |    |    |    |    | 1  | 1   |
| El Programa en el futuro | PAF |   |    |    |    |    |    |     |
|                          |     | 8 | 24 | 14 | 17 | 23 | 28 | 114 |

|         |    |    |    |     |     |    |     |
|---------|----|----|----|-----|-----|----|-----|
| TOTALES | 39 | 96 | 55 | 105 | 110 | 73 | 478 |
|---------|----|----|----|-----|-----|----|-----|

*Esta tabla es el global de la suma de las puntuaciones obtenidas (referencias codificadas) de los diarios de los profesores y los diarios de los alumnos. Las globales de los diarios de los profesores y los diarios de los alumnos se presentarán una vez que se analice ésta.*



En esta tabla general de los diarios de profesores y alumnos, así como en el gráfico aquí abajo podemos observar que de las 1421 codificaciones totales obtenidas en el conjunto de todos los documentos recogidos a través de las observaciones, diarios y entrevistas, corresponden a los diarios 478 referencias que se

distribuyen en las metacategorías y códigos apuntados en la tabla inicial.

De las 478 referencias, 70 corresponden a la dimensión «Material Didáctico» y 408 a la «Aplicación» que, como anteriormente verificamos en el análisis de las observaciones, hay una mayoría de las referencias relacionadas con la aplicación práctica del Programa frente a las referencias sobre cuestiones generales relacionadas con el diseño del Programa.

En el análisis específico de las dimensiones de los diarios, podemos observar en la tabla general (Tabla total codificación diarios) que, en el sector de la dimensión «Material Didáctico» encontramos la metacategoría «programa didáctico» con 39 referencias y la metacategoría «cuaderno y guía» con 31 referencias. Respecto a la dimensión «Aplicación», de las cinco metacategorías establecidas, es la «dinámica y ambiente de aula» la que presenta valores más elevados (235 referencias), seguido de la metacategoría «procesos del programa» con 114 referencias y «planificación y organización» con 50 referencias. Por último, con menos apuntes, están las metacategorías «contexto» (3) y «evaluación» (6).

| CÓDIGOS DIARIOS PROFESORES Y ALUMNOS |      |      |      |      |      |      |    |      |      |      |      |      |      |    |
|--------------------------------------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|------|------|----|
| Códig.                               | DPO1 | DPO2 | DPO3 | DPO4 | DPO5 | DPO6 | T. | DAO1 | DAO2 | DAO3 | DAO4 | DAO5 | DAO6 | T. |

| 1. MATERIAL DIDÁCTICO   |   |    |   |   |   |   |    |  |   |  |  |   |  |   |
|-------------------------|---|----|---|---|---|---|----|--|---|--|--|---|--|---|
| 1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO |   |    |   |   |   |   |    |  |   |  |  |   |  |   |
| MAT                     | 1 | 1  | 1 | 4 | 1 | 2 | 10 |  |   |  |  |   |  |   |
| LEG                     |   |    |   |   |   |   |    |  |   |  |  |   |  |   |
| CAR                     |   | 2  |   | 1 |   |   | 3  |  |   |  |  |   |  |   |
| PRO                     |   | 1  | 1 |   |   |   | 2  |  |   |  |  |   |  |   |
| VPO                     |   | 7  | 1 | 4 | 2 | 4 | 18 |  | 2 |  |  | 2 |  | 4 |
| VNE                     |   |    | 1 |   |   | 1 | 2  |  |   |  |  |   |  |   |
|                         | 1 | 11 | 4 | 9 | 3 | 7 | 35 |  | 2 |  |  | 2 |  | 4 |

| 1.2. CUADERNO Y GUÍA |   |   |   |   |   |   |    |  |   |   |   |  |   |   |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|----|--|---|---|---|--|---|---|
| CAD                  | 3 | 1 |   |   | 2 |   | 6  |  | 1 |   |   |  |   | 1 |
| CAE                  |   | 2 | 4 |   |   | 2 | 8  |  |   | 2 |   |  | 1 | 3 |
| GDD                  |   |   |   | 1 |   |   | 1  |  |   |   |   |  |   |   |
| GDP                  |   |   |   |   |   |   |    |  |   |   |   |  |   |   |
| DVP                  |   | 1 | 2 |   |   |   | 3  |  |   |   |   |  |   |   |
| OMA                  | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |   | 7  |  |   | 1 | 1 |  |   | 2 |
|                      | 4 | 6 | 7 | 3 | 3 | 2 | 25 |  | 1 | 3 | 1 |  | 1 | 6 |

| 2. APLICACIÓN |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |   |
|---------------|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|---|
| 2.1. CONTEXTO |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |   |
| CAU           |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |   |
| CCE           |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  |  |  |   |  |  |   |
| CEN           |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |   |
| CAG           |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  | 2 |  |  | 2 |
|               |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  |  |  | 2 |  |  | 2 |

| 2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN |   |   |   |   |   |   |    |  |   |  |   |  |   |   |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|----|--|---|--|---|--|---|---|
| PCP                               | 1 |   | 1 |   |   |   | 2  |  |   |  |   |  |   |   |
| PDD                               |   | 1 |   |   | 1 |   | 2  |  |   |  |   |  |   |   |
| PET                               |   | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 12 |  | 1 |  | 1 |  | 1 | 3 |

|     |   |    |   |   |   |   |    |   |   |   |   |   |   |    |
|-----|---|----|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|---|----|
| PPA | 1 | 2  | 1 |   | 1 |   | 5  |   |   |   |   |   |   |    |
| PCO | 1 |    | 1 |   | 1 |   | 3  | 1 |   | 1 |   | 1 |   | 3  |
| PPP | 1 |    |   | 2 | 1 |   | 4  |   | 1 |   |   | 1 |   | 2  |
| POP |   | 4  |   |   | 2 | 3 | 9  |   |   |   | 1 |   |   | 1  |
| PAC | 2 |    |   |   |   |   | 2  |   |   |   |   |   |   |    |
| POC |   |    |   |   |   |   |    | 1 |   |   |   | 1 |   | 2  |
|     | 6 | 11 | 7 | 4 | 7 | 4 | 39 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 11 |

| 2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA |   |    |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |     |
|----------------------------------|---|----|---|----|----|----|-----|---|----|----|----|----|----|-----|
| DIP                              | 1 | 1  | 1 |    | 1  | 2  | 6   |   |    |    |    |    |    |     |
| DDE                              |   | 1  | 1 | 1  |    |    | 3   |   | 1  | 1  | 1  | 2  |    | 5   |
| DDB                              |   | 2  |   | 6  | 5  | 3  | 16  | 1 | 3  |    | 4  | 2  | 5  | 15  |
| DPR                              |   |    |   |    |    |    |     |   |    |    | 1  |    |    | 1   |
| DCG                              |   |    |   | 1  |    |    | 1   |   | 1  |    | 1  | 3  | 1  | 6   |
| DTA                              |   |    |   |    |    |    |     |   |    |    |    | 1  |    | 1   |
| DTI                              |   |    |   | 2  | 1  | 1  | 4   |   |    |    | 2  | 4  | 3  | 9   |
| DTC                              | 4 | 4  | 1 | 16 | 9  | 2  | 36  | 3 | 2  | 5  | 7  | 8  | 2  | 27  |
| DAE                              |   |    |   |    | 1  |    | 1   |   |    |    |    |    | 1  | 1   |
| DPA                              |   |    |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    | 1  | 1   |
| DIM                              | 1 | 5  | 2 | 2  | 9  |    | 19  | 2 |    |    | 3  | 4  | 1  | 10  |
| DMO                              | 3 | 7  | 2 | 5  | 12 | 2  | 31  | 3 | 11 | 3  | 7  | 6  | 5  | 35  |
| DDA                              |   |    | 1 | 3  |    |    | 4   |   |    | 1  | 1  |    | 1  | 3   |
| DCO                              |   |    |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |     |
|                                  | 9 | 20 | 8 | 36 | 38 | 10 | 121 | 9 | 18 | 10 | 27 | 30 | 20 | 114 |

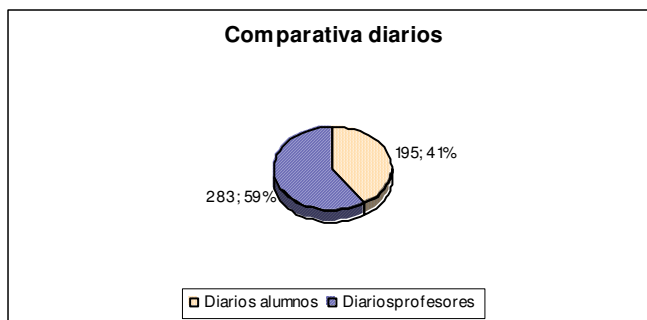
| 2.4. EVALUACIÓN |  |   |  |   |  |  |   |  |  |   |   |   |  |   |
|-----------------|--|---|--|---|--|--|---|--|--|---|---|---|--|---|
| EEI             |  |   |  | 2 |  |  | 2 |  |  |   | 1 | 1 |  | 2 |
| ECO             |  | 1 |  |   |  |  | 1 |  |  | 1 |   |   |  | 1 |
|                 |  | 1 |  | 2 |  |  | 3 |  |  | 1 | 1 | 1 |  | 3 |

| 2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA |   |   |  |   |   |  |   |  |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------|---|---|--|---|---|--|---|--|--|--|--|--|--|--|
| LPT                        | 3 | 1 |  | 3 | 2 |  | 9 |  |  |  |  |  |  |  |



|     |    |    |    |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |     |
|-----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|-----|
| LPR | 1  | 7  | 3  |    |    |    | 11  |    |    |    |    |    |    |     |
| LPC | 4  | 9  | 1  |    | 1  | 2  | 16  |    |    |    | 1  |    |    | 1   |
| LPP |    |    |    |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |     |
| APC |    | 3  |    | 4  | 1  | 2  | 10  |    | 2  | 4  | 5  | 4  | 6  | 21  |
| APP |    |    | 1  |    | 4  | 5  | 10  |    | 1  | 4  | 3  | 7  | 8  | 23  |
| APV |    |    |    |    | 1  | 1  | 2   |    | 1  | 1  | 1  | 3  | 3  | 9   |
| PPE |    |    |    |    |    | 1  | 1   |    |    |    |    |    | 1  | 1   |
| PAF |    |    |    |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |     |
|     | 8  | 20 | 5  | 7  | 9  | 11 | 59  |    | 4  | 9  | 10 | 14 | 18 | 55  |
| T.  | 28 | 69 | 32 | 61 | 60 | 34 | 283 | 11 | 27 | 24 | 43 | 50 | 40 | 195 |

Una vez presentada la tabla con el resultado global de las puntuaciones directas de los dieciséis diarios (reflexiones) de profesores y alumnos realizados durante la aplicación del Programa Didáctico, procedemos ahora a comparar las codificaciones totales. Así, el número de codificaciones de los docentes es superior al de los alumnos, hecho que se justifica por la capacidad reflexiva de los profesores frente a la de los alumnos en la aplicación del Programa; aunque a veces los profesores no hubiesen desarrollado mucho sus reflexiones, limitándose a describir sólo las aulas. Respecto a los diarios de los alumnos, es necesario referir también que los alumnos de 4º curso, a pesar de ser más pequeños comparativamente a los de 6º, han profundizado más en la escritura, lo que se justifica no solamente por un mayor empeño de los profesores de 4º curso con respecto a sus alumnos, sino también por ser alumnos más disciplinados y empeñados –véase las referencias en el código DCO–.



En la mayoría de las metacategorías, como puede observarse en la tabla de gráficas comparativas correspondientes a las dos dimensiones establecidas, estos valores se mantienen. Así, en la dimensión de «Material Didáctico», los docentes contabilizan 60 referencias frente a las 10 de los alumnos. Por otro lado, respecto a la dimensión «Aplicación», los profesores obtienen 223 referencias frente a las 185 de los alumnos. En esta línea, el mayor número de codificaciones se sitúa nuevamente, al igual

que ocurriera en las observaciones, en el ámbito de la «Aplicación», concretamente en la metacategoría «dimensión y ambiente de aula».

A continuación procedemos a ir analizando más en detalle cada una de las dimensiones y sus respectivas metacategorías. Hemos optado por hacer el análisis comparativo de los documentos de los profesores y de los alumnos, ya que lo hemos considerado más enriquecedor, pudiendo incluso complementarse.

Dentro de la dimensión «Material Didáctico», respecto a las manifestaciones genéricas relativas al desarrollo del Programa Didáctico en el aula, hay 10 referencias en los documentos de los profesores y ninguno en los de los alumnos. En este sentido hay que comentar que era esperable, ya que no poseen una capacidad reflexiva muy desarrollada en esta etapa y además, sólo han tenido acceso al Cuaderno del Alumno, no teniendo una visión global de todos los materiales del Programa Didáctico.

Así, entre las referencias presentadas, nos centramos en las que señalan la importancia del Programa Didáctico y su papel indispensable en el desarrollo de esta actividad novedosa sobre cine:

*A aula deste dia foi baseada praticamente em teoria e por isso mesmo o manual ajudou imenso (DPCT04, MAT, 2, TEXT, char 6 to 96 of page 1 of DPCT04-3.TXT).*

*Na aula foram utilizados os manuais, em que os alunos puderam observar e acompanhar a sequência dos assuntos (DPAS04, MAT, 2, TEXT, char 65 to 172 of page 1 of DPAS04.TXT).*

*O manual do aluno e do professor continuam a ser indispensáveis (DPAS04, MAT, 2, TEXT, char 301 to 363 of page 1 of DPAS04-2.TXT).*

*O material de apoio é suficiente (DPAS02, MAT, 1, TEXT, char 507 to 538 of page 1 of DPAS02-2.TXT).*

Por otra parte, hay quien ha comentado la importancia de este Programa, como recurso para trabajar las demás áreas curriculares:

*Foi divertido ver que todos os alunos estavam empenhados em fazer algo, apesar de quererem desempenhar diferentes papéis. Em determinado momento começámos a reparar que alunos que não mostravam significativas dificuldades na leitura, não tinham uma boa dicção e, ao pronunciar as palavras, os lábios não se mexiam e as frases ficavam sem expressão. Trabalhámos então melhor a expressão facial e a dicção, fazendo-os exagerar nas duas áreas. Ao realizarmos esta actividade permitiu-nos, de uma forma subtil, conhecer melhor os nossos alunos em áreas diferentes das que nós leccionamos (Educação Visual Tecnológica e Educação Musical), nomeadamente na Língua Portuguesa e Expressão Corporal. Tal como o teatro julgamos que o cinema, estudado no ensino regular, só poderia ter benefí-*

*cios através deste Programa (DPB105, MAT, 1, TEXT, char 240 to 1090 of page 1 of DPB105.TXT).*

Procedemos ahora a la categoría que trata sobre las insuficiencias y lagunas del diseño del Programa detectadas en la experimentación del mismo, en la que sólo hay referencias de los documentos de los profesores. En este sentido, sólo hay tres codificaciones, lo que significa que es bastante positivo. Son referencias que inciden sobre todo en el espacio destinado a la autoevaluación y a la tabla sobre las competencias:

*Notei uma grande dificuldade nos alunos no preenchimento da auto-avaliação, nomeadamente na distinção entre objectivos e conteúdos. Nenhum aluno conseguiu preencher os quadros da auto-avaliação sem ser com ajuda (DPCT02, CAR, 1, TEXT, char 1263 to 1473 of page 1 of DPCT02.TXT).*

*Há alguns pontos que penso serem menos apropriados no manual do aluno, tal é o caso das competências específicas e transversais (DPMA02, CAR, 1, TEXT, char 612 to 738 of page 1 of DPMA02.TXT).*

Respecto a las propuestas de mejora, éstas se centran en la falta de un recurso fundamental en esta temática como es la cámara de vídeo, y en otros materiales audiovisuales:

*Seria enriquecedor que os alunos, através do contacto com a câmara, pudessem fazer as suas descobertas, tanto no movimento de panorâmica, como no movimento de travelling (DPMA03, PRO, 1, TEXT, char 552 to 720 of page 1 of DPMA03-2.TXT).*

*Achamos necessário mais materiais audiovisuais (DPAS02, PRO, 1, TEXT, char 342 to 387 of page 1 of DPAS02.TXT).*

Dentro de esta dimensión, «Material Didáctico», son especialmente significativas las referencias a las valoraciones positivas que tanto profesores como alumnos realizan del material, centrándose en la práctica diaria. Así los profesores anotan que:

*O manual ajudou imenso pois apresenta uma linguagem concisa e apelativa, esclarecendo, em parte, os alunos entusiasmados, que queriam ter acesso directo à parte técnica da arte de fazer filmes (DPCT02, VPO, 2, TEXT, char 746 to 937 of page 1 of DPCT02.TXT).*

*Os alunos acharam este tema muito interessante e acharam curioso o número de pessoas que são necessários para fazer um filme. O manual foi um material de apoio muito importante, na medida em que me ajudou também a conhecer esse factor (DPCT02, VPO, 2, TEXT, char 229 to 462 of page 1 of DPCT02-3.TXT).*

*O manual continua a ser uma base de apoio muito importante, quer a nível dos conteúdos, quer a nível das sugestões que oferece (DPCT05, VPO, 1, TEXT, char 812 to 938 of page 1 of DPCT05-4.TXT).*

*Como sempre o manual foi de grande utilidade para o professor e para os alunos (DPMA06, VPO, 1, TEXT, char 539 to 616 of page 1 of DPMA06.TXT).*

*Os conteúdos foram fáceis de explicar e mais uma vez o manual quer do aluno, quer do professor, foram fundamentais (DPSB03, VPO, 1, TEXT, char 121 to 234 of page 1 of DPSB03.TXT).*

En este sentido, también los alumnos señalan sus apreciaciones:

*Acho que o manual é muito bom para nós, pois tem-nos ajudado imenso (DAAS05, VPO, 2, TEXT, char 533 to 599 of page 1 of DAAS05.TXT).*

*O manual tem ajudado muito no projecto sobre cinema (DAAS05, VPO, 2, TEXT, char 463 to 513 of page 1 of DAAS05-2.TXT).*

*O material de apoio, os vídeos e o livro são importantes para ajudar-nos a compreender melhor as coisas (DAB102, VPO, 1, TEXT, char 692 to 890 of page 1 of DAB102.TXT).*

También existe una apreciación de valoración negativa, que en este caso sólo un profesor ha señalado respecto a una de las unidades didácticas, en la cuál era indispensable el uso de términos técnicos:

*Neste mês continuou-se a exploração do bloco 3. De um modo geral este bloco revelou-se muito extenso, com uma linguagem muito específica e técnica sobre a qual os alunos manifestaram menos interesse que nos blocos anteriores (DPLA03, VNE, 1, TEXT, char 6 to 229 of page 1 of DPLA03.TXT).*

En cuanto a la metacategoría «Cuaderno y Guía», en la categoría «diseño» del Cuaderno, profesores y alumnos estiman valioso su diseño y su estructura didáctica:

*Das poucas vezes que trabalhei com o manual, os alunos mostraram facilidade na compreensão dos exercícios e dos textos, devido à sua estrutura (DPB102, CAD, 1, TEXT, char 674 to 791 of page 1 of DPB102.TXT).*

*O programa didáctico deveria concentrar a parte teórica só nos aspectos mais importantes para depois proceder à realização do filme, ou seja, sendo o filme em si, o produto final do Programa só deveríamos incidir nos conteúdos ligados directamente à realização do mesmo (DPB001, CAD, 1, TEXT, char 688 to 956 of page 1 of DPB001.TXT).*

Incluso los alumnos hacen referencia a la importancia de los dibujos:

*No meu grupo já estamos a perceber mais os assuntos com a ajuda dos desenhos do nosso livro (DALA02, CAD, 1, TEXT, char 378 to 468 of page 1 of DALA02.TXT).*

Respecto a las referencias para la valoración del planteamiento didáctico, los profesores señalan:

*Em relação à primeira parte do módulo nº 5, os alunos mantêm-se receptivos e gostaram do trabalho de pesquisa e de grupo (DPAS05, CAE, 2, TEXT, char 211 to 331 of page 1 of DPAS05.TXT).*

*Este módulo é um pouco extenso e não foi possível aplicá-lo consoante a planificação feita (DPAS05, CAE, 2, TEXT, char 340 to 429 of page 1 of DPAS05.TXT).*

*O manual do aluno foi muito importante. Os conteúdos foram acessíveis de explicar (DPSB03, CAE, 1, TEXT, char 111 to 191 of page 1 of DPSB03-2.TXT).*

*A exposição da aula, no manual, estava de acordo com as vivências dos alunos isto é, os títulos sugeridos eram do conhecimento dos alunos, o que facilitara ainda mais a aula (DPMA06, CAE, 2, TEXT, char 619 to 791 of page 1 of DPMA06.TXT).*

*Penso que visionando o filme num dia e deixando a exploração para o dia seguinte, esta ainda se torna um pouco extensa, embora as actividades programadas se apresentem de forma interessante (DPMA06, CAE, 2, TEXT, char 572 to 760 of page 1 of DPMA06-2.TXT).*

En esta línea, los profesores en cuanto al bloque tres hacen referencia a su extensión:

*O desenvolvimento deste bloco tornou-se mais expositivo que os anteriores (DPLA03, CAE, 1, TEXT, char 556 to 628 of page 1 of DPLA03.TXT).*

Los alumnos también valoran desde su perspectiva el valor del Cuaderno Didáctico, en concreto la unidad número tres:

*O bloco três não é nada mau, mas acho que é mais difícil que os anteriores. O mais difícil são os nomes em inglês e algumas palavras mais complicadas de ler (DALA03, CAE, 2, TEXT, char 230 to 385 of page 1 of DALA03-2.TXT).*

Respecto a los otros bloques:

*Gostei mais do bloco um e do dois, porque achei que eram mais fáceis e podíamos fazer trabalhos mais interessantes (DALA03, CAE, 2, TEXT, char 108 to 221 of page 1 of DALA03-2.TXT).*

Respecto a la categoría «materiales auxiliares», las codificaciones obtenidas son significativas. En este sentido, profesores y alumnos señalan como necesarios algunos materiales que servirían de complemento al

Programa Didáctico. Así, los profesores apuntan la falta de material que facilitase la explicación de algunas nociones:

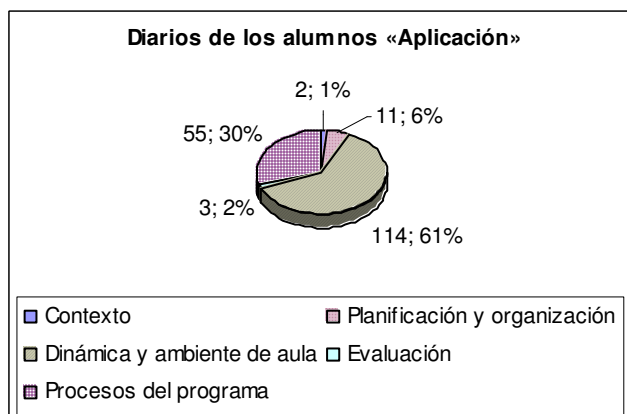
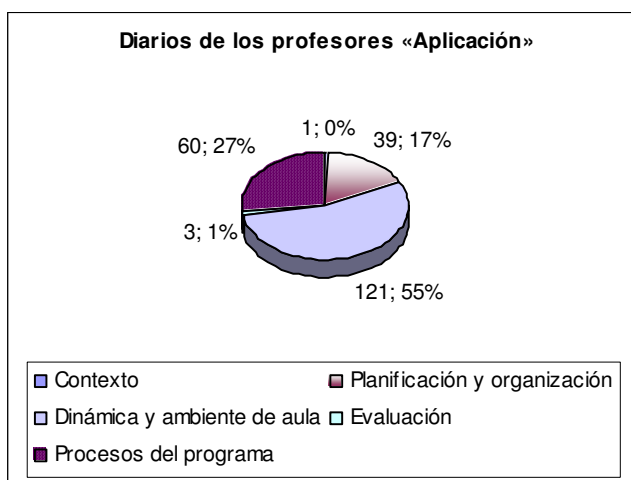
*Isto deve-se também à falta de material (câmaras, gruas, dolly...) que os alunos não tinham à disposição para poderem experimentar o que ia sendo tratado (DPLA03, OMA, 1, TEXT, char 238 to 390 of page 1 of DPLA03.TXT).*

Y en cuanto a los alumnos, éstos apuntan a la necesidad de una cámara de vídeo para experimentar los nuevos conceptos:

*Gostava de ter uma máquina de filmar para poder experimentar o que aprendo nas aulas (DAMA03, OMA, 1, TEXT, char 675 to 758 of page 1 of DAMA03.TXT).*

Respecto a la dimensión «Aplicación» en el aula, igual que ocurría con las –observaciones, es la que concentra un mayor número de referencias, sobre todo en la «dinámica y el ambiente de aula», tanto por parte de los profesores (121 referencias), como por parte de los alumnos (114 referencias).

Estos valores suponen en porcentajes un 55% en el caso de los profesores, y un 61% en los alumnos –véanse los gráficos–. Respecto a las diferencias más significativas en las metacategorías entre los diarios de los profesores y los de los alumnos, en cuanto al número de referencias hay que señalar que en el caso de los profesores, la metacategoría «planificación y organización» tiene un mayor número de referencias que en los alumnos, lo que es justificable ya que esos aspectos preocupan esencialmente a los profesores y no a los alumnos. En cuanto a las restantes metacategorías, obsérvese que los apuntes entre los diarios de los profesores y los de los alumnos en las metacategorías: «contexto», «evaluación» y «procesos del programa» presentan casi el mismo número de codificaciones –



véanse los dos gráficos y la tabla general—.

En la primera metacategoría de la dimensión «aplicación», los comentarios que se observan sobre la presencia de la observadora son de los alumnos, ya que en los documentos de los profesores no se registran apuntes. Los alumnos asocian la presencia de la observadora en las aulas de experimentación del Programa Didáctico con un mejor desarrollo de las clases, lo que se deja entrever con los siguientes comentarios:

*Eu acho que as aulas de cinema podiam ser um pouco melhores se a professora de cinema viesse mais vezes às nossas aulas de cinema, à nossa escola (DAB004, CAG, 1, TEXT, char 6 to 166 of page 1 of DAB004.TXT).*

*Nesta aula de cinema recebemos a visita da Sr<sup>a</sup>. Professora Luísa (DACT04, CAG, 1, TEXT, char 6 to 69 of page 1 of DACT04-4.TXT).*

En la metacategoría de la «planificación y organización» hay que señalar que los códigos más referenciados en los documentos de los profesores son los relacionados con las estrategias de trabajo (12 referencias) y con las condiciones óptimas (9 referencias), es decir, declaraciones de situaciones sobre la optimización del desarrollo del Programa en el aula. Respecto a los diarios de los alumnos, éstos se centran esencialmente en las estrategias de trabajo (3 referencias) —igual que los de los profesores—, y en el trabajo conjunto con otros profesores (3 referencias).

Así, los profesores en sus diarios (reflexiones) expresan algunos comentarios sobre la metodología que se propone para el desarrollo del trabajo. Por ejemplo, en el aprendizaje de los distintos planos, algunos de los profesores utilizaron recortes de periódicos y revistas para que los alumnos identificaran los respectivos planos:

*No que diz respeito aos planos foi possível verificar que os alunos apreenderam com muita facilidade, conseguindo identificar os diversos planos em recortes de revista que levei para a aula (DPCT02, PET, 1, TEXT, char 471 to 659 of page 1 of DPCT02-3.TXT).*

*Realizámos um exercício prático recorrendo a revistas e jornais, onde os alunos recortavam imagens e legendavam conforme o plano recortado. Nesta aula houve muita iniciativa por parte dos alunos (DPB003, PET, 3, TEXT, char 135 to 328 of page 1 of DPB003.TXT).*

Por otro lado, también la máquina fotográfica fue un importante recurso utilizado en la experimentación del Programa, en concreto en el aprendizaje de los ángulos:

*Acharam muita graça fotografar em diferentes ângulos e depois ver as fotografias no computador (DPAS02, PET, 2, TEXT, char 323 to 419 of page 1 of DPAS02-2.TXT).*

*No início da aula decidimos tirar algumas fotografias aos alunos a fim de identificarem os ângulos e planos aprendidos na última aula. As fotografias foram visualizadas através de um computador portátil de uma de nós (DPB103, PET, 1, TEXT, char 123 to 344 of page 1 of DPB103.TXT).*

Los alumnos también destacan el momento del aula de las fotos:

*No fim da aula tirámos fotos e depois a professora passou para o computador para se ver (DAAS02, PET, 1, TEXT, char 350 to 436 of page 1 of DAAS02-2.TXT).*

Además, en el momento de la escritura del guión, los profesores junto con los alumnos recurrirán al Cuaderno del Alumno/a para seleccionar los planos a utilizar:

*Recorremos muitas vezes ao manual para fazer a parte técnica (DPCT05, PET, 1, TEXT, char 521 to 580 of page 1 of DPCT05.TXT).*

*Nesta aula realizou-se uma ficha de consulta ao manual do aluno sobre os conteúdos anteriormente abordados. Nesta ficha os alunos tinham que inventar uma história (DPB003, PET, 3, TEXT, char 6 to 173 of page 1 of DPB003-2.TXT).*

Respecto al trabajo conjunto con otros profesores, considerando que en la Região de Madeira los centros educativos tienen el sistema ETI (escuela con actividades curriculares y extracurriculares) —cuenta con la presencia en Educación Primaria de profesores de distintas áreas—, en algunos centros de aplicación del Programa Didáctico, se observa que algunos profesores solicitaron la cooperación de sus compañeros para el desarrollo de algunas de las actividades:

*Os alunos viram um filme do Charles Chaplin que foi traduzido numa aula extracurricular, pois estava comentado em francês (DPLA01, PCO, 1, TEXT, char 6 to 127 of page 1 of DPLA01-2.TXT).*

*Refiro que como sempre, foi possível contar com a colaboração de outros elementos do Conselho Escolar. Neste caso mais precisamente nas fotografias tiradas aos alunos (DPMA03, PCO, 1, TEXT, char 306 to 471 of page 1 of DPMA03.TXT).*

*O ponto número 2 da mesma página será trabalhado posteriormente na área da informática (DPMA05, PCO, 1, TEXT, char 633 to 718 of page 1 of DPMA05.TXT).*

Los alumnos también hacen referencia a este trabajo conjunto:

*A professora Elizabete veio à nossa sala tirar as fotografias dos ângulos (DAMA03, PCO, 1, TEXT, char 274 to 346 of page 1 of DAMA03.TXT).*



*Gostei de fazer o Taumatrópo na aula de Expressão Plástica (DAAS01, PCO, 1, TEXT, char 158 to 215 of page 1 of DAAS01-1.TXT).*

Por último, hay que comentar que este trabajo conjunto sólo fue posible en las aulas de 4º curso que cuentan con el sistema ETI, ya reseñado anteriormente.

La percepción de problemas es otro de los códigos más reiterado por parte de los docentes, principalmente en las aulas de 6º curso, tal vez por su complicada etapa:

*Tendo em conta que a turma é indisciplinada, é-nos mais complicado conseguir o que planeamos, além do mais a falta do manual também nos dificultou (DPB001, PPP, 1, TEXT, char 124 to 269 of page 1 of DPB001.TXT).*

*Na minha opinião foi um pouco difícil tendo em conta a realidade da turma e também pelo facto da questão da organização das cenas com a técnica e os diálogos (DPB004, PPP, 2, TEXT, char 574 to 730 of page 1 of DPB004-2.TXT).*

En este sentido, los propios alumnos también tuvieron conciencia de algunos problemas que a veces limitaron el normal desarrollo del aula:

*As aulas funcionavam melhor se houvesse mais silêncio (DAB102, PPP, 1, TEXT, char 938 to 990 of page 1 of DAB102.TXT).*

*Às vezes o barulho incomoda, principalmente quando estamos a fazer as coisas para o filme (DAB105, PPP, 1, TEXT, char 272 to 360 of page 1 of DAB105.TXT).*

Aunque, hubiesen surgido algunos problemas, éstos no impidieron el desarrollo óptimo de la dinámica de clase. Así, en este sentido, los profesores apuntan:

*Na minha opinião, esta aula resultou bem na medida em que eu senti-me à vontade com o tema e os alunos também se sentiram motivados (DPCT02, POP, 1, TEXT, char 482 to 612 of page 1 of DPCT02-4.TXT).*

*Verifiquei que as crianças tinham necessidade de questionar, conversar com os técnicos de realização, a fim de satisfazerem as suas curiosidades. Penso que foi uma experiência nova e enriquecedora para todos nós (DPMA05, POP, 1, TEXT, char 468 to 684 of page 1 of DPMA05-2.TXT).*

*Foi uma aula muito bem conseguida tanto a nível de exposição, como de colaboração por parte dos alunos. Estes mostraram-se envolvidos no decorrer da aula e participaram activamente nas propostas de trabalho (DPMA06, POP, 2, TEXT, char 6 to 211 of page 1 of DPMA06.TXT).*

Los alumnos también presentan en esta línea declaraciones igualmente clarificadoras:

*Acho que as tarefas têm corrido muito bem (DALA04, POP, 1, TEXT, char 695 to 735 of page 1 of DALA04.TXT).*

En relación con la organización de la clase y los agrupamientos, se anotan comentarios sobre la manera en la que los profesores forman los grupos de trabajo, aunque sólo se detectan dos referencias en los documentos de los alumnos:

*A professora fez grupos e separou as tarefas (DALA01, POC, 1, TEXT, char 641 to 684 of page 1 of DALA01.TXT).*

*As tarefas foram divididas entre os meninos e as meninas (DALA05, POC, 1, TEXT, char 197 to 252 of page 1 of DALA05.TXT).*

A continuación vamos a comentar brevemente y a recoger textos significativos en el ámbito de la «dinámica y ambiente de aula». Así, de las referencias que se hacen en relación a las ideas previas señalamos sólo algunas en los documentos de los profesores, ya que como es natural, los alumnos no hacen ninguna alusión a éstas:

*Fiz um levantamento das ideias dos alunos sobre o cinema e seguidamente introduzi a história do cinema (DPLA01, DIP, 1, TEXT, char 122 to 223 of page 1 of DPLA01.TXT).*

*Na abordagem a este tema, verifiquei que os alunos já possuíam alguns conhecimentos relativos aos géneros cinematográficos, o que facilitou o desenvolvimento do tema e a exploração dos géneros desconhecidos (épico, documental e western) (DPMA05, DIP, 1, TEXT, char 6 to 241 of page 1 of DPMA05.TXT).*

*Houve um feedback positivo das informações, embora seja uma turma com uma realidade indisciplinada (DPB002, DIP, 1, TEXT, char 243 to 340 of page 1 of DPB002.TXT).*

En esta línea, hay que mencionar también la importancia de la explicación visual y/u oral a los alumnos de los contenidos, aunque aparezcan escasas referencias en los diarios de los profesores (3) y en los diarios de los alumnos (5):

*Foi escrito no quadro os passos para a realização do guião e foi dada uma explicação de cada ponto, para haver uma melhor compreensão para a realização do mesmo (DPB004, DDE, 1, TEXT, char 239 to 399 of page 1 of DPB004-2.TXT).*

*Os alunos mostraram interesse pelas explicações mais claras e explícitas que nós demos (DPSB02, DDE, 1, TEXT, char 121 to 206 of page 1 of DPSB02.TXT).*

En cuanto a los alumnos, éstos comentan que:

*Estivemos a ler no nosso livro e a senhora professora explicou-nos melhor cada um deles (DACT03, DDE, 1, TEXT, char 82 to 168 of page 1 of DACT03-2.TXT).*

*A nossa professora chamou-nos a atenção para as técnicas que iam ser usadas, em cada cena, tudo coisas que já aprendemos do manual: os planos, os ângulos, os movimentos de câmara... (DACT05, DDE, 1, TEXT, char 802 to 982 of page 1 of DACT05-2.TXT).*

*Lemos um pouco do manual, depois a professora ensinou-nos alguns ângulos para realizar com a câmara tais como: ângulo picado, ângulo normal e ângulo contrapicado. Depois a minha professora deu um pouco de palestra para percebermos melhor o que estávamos a ler (DASB02, DDE, 1, TEXT, char 54 to 313 of page 1 of DASB02-2.TXT).*

La dinámica del aula es bastante participativa, fomentando la discusión y el debate, por eso es justificable que en los resultados de los diarios de los profesores y de los alumnos se obtengan 16 y 15 referencias respectivamente. Así, los profesores han señalado:

*Os alunos demonstraram algum interesse e deram vários exemplos relativos a estes temas, principalmente no que diz respeito aos efeitos especiais (DPCT04, DDB, 3, TEXT, char 94 to 237 of page 1 of DPCT04-2.TXT).*

*...havendo depois discussão geral, questão a questão, onde cada um teve oportunidade de dar a sua opinião (DPLA06, DDB, 1, TEXT, char 222 to 323 of page 1 of DPLA06.TXT).*

*Foram bastante participativos no debate em grande grupo. A sua intervenção foi espontânea e a grande maioria enumerou títulos de fábulas, de conto de fadas e banda desenhada (DPMA06, DDB, 2, TEXT, char 214 to 386 of page 1 of DPMA06.TXT).*

*Os alunos nem sempre estavam de acordo, uma vez que cada um dava a sua opinião para as cenas, contudo com alguma persistência conseguimos chegar a um consenso (DPB004, DDB, 2, TEXT, char 408 to 565 of page 1 of DPB004-2.TXT).*

*Nesta aula trabalhamos os géneros cinematográficos. O manual foi muito importante. Estabeleceu-se o debate sobre vários assuntos (DPSB05, DDB, 2, TEXT, char 6 to 133 of page 1 of DPSB05-2.TXT).*

Por otro lado, los alumnos en este mismo sentido resaltan su participación a través del debate en el aula:

*Acho que as leituras que fizemos no livro e o debate em grupo com a ajuda da professora ajudaram a entender (DALA04, DDB, 2, TEXT, char 88 to 194 of page 1 of DALA04.TXT).*

*Discutimos em grupo sobre a posição da câmara e os melhores planos para a nossa história (DALA04, DDB, 2, TEXT, char 430 to 517 of page 1 of DALA04.TXT).*

Respecto al trabajo individual, los comentarios desarrollados no son muy numerosos, ya que el trabajo colectivo, como podremos ver en seguida, es uno de los ejes neurálgicos que desde el Programa se proponía trabajar en el aula. Así, en primer lugar y en relación al trabajo individual, los profesores apuntan:

*Vimos o filme: «Peter Pan» e resolvemos a ficha de trabalho proposta pelo manual. A mesma foi elaborada individualmente pelos alunos (DPLA06, DTI, 1, TEXT, char 88 to 219 of page 1 of DPLA06.TXT).*

*A construção da personagem principal do filme em plasticina, foi uma actividade que os entusiasinou bastante, até porque é um filme que eles gostam (DPAS05, DTI, 1, TEXT, char 524 to 669 of page 1 of DPAS05-2.TXT).*

Por consiguiente, los alumnos también señalan este tipo de trabajo:

*Tínhamos de ouvir as músicas e tentar descobrir a que filme é que pertenciam. Não era nada fácil descobrir. Eu conhecia a maior parte das músicas, mas não sabia de que filme é que eram (DACT04, DTI, 2, TEXT, char 103 to 289 of page 1 of DACT04-3.TXT).*

*Nesta aula fizemos o Shrek em plasticina. Mas só eu é que não conseguia fazer muito bem o Shrek. Achei um bocadinho difícil (DAAS05, DTI, 3, TEXT, char 34 to 157 of page 1 of DAAS05-3.TXT).*

En cuanto a la actividad en grupo –una de las categorías significativamente señalada–, tanto profesores como alumnos recogen en sus diarios comentarios sobre ésta. En este sentido, los profesores apuntan:

*Em grupos de 2 ou 3 os alunos trabalharam um dos géneros, elaborando um texto e fazendo um desenho alusivo a esse mesmo género (DPCT04, DTC, 3, TEXT, char 210 to 335 of page 1 of DPCT04-5.TXT).*

*Os alunos realizaram um trabalho de grupo sobre alguns temas tratados na aula: festivais de cinema, actores e actrizes portugueses e estrangeiros. No final cada grupo apresentou o seu trabalho (DPLA01, DTC, 4, TEXT, char 6 to 197 of page 1 of DPLA01-3.TXT).*

También los alumnos recogen en sus diarios comentarios sobre este tipo de trabajo:

*Nesta aula juntámo-nos em grupos de duas pessoas e cada grupo trabalhou sobre um género. O meu grupo trabalhou sobre a comédia. Todos escreveram um pequeno texto sobre cada género (DACT04, DTC, 3, TEXT, char 562 to 746 of page 1 of DACT04-4.TXT).*

*Nós nesta aula estivemos a fazer trabalhos de grupo sobre actores portugueses, estrangeiros, festivais de cinema, estrelas de cinema e entrega de prémios (DALA01, DTC, 2, TEXT, char 486 to 638 of page 1 of DALA01.TXT).*

Las referencias sobre la participación consciente y activa del alumnado en el trabajo constituyen además otro código, que como hemos podido comprobar en los resultados de la tabla, sólo demuestran su presencia relevante en la experimentación del Programa en el aula. Recogemos ahora algunos de los textos primarios de los documentos de los profesores:

*É de salientar o entusiasmo com que os alunos, na maioria pela primeira vez, mexeram numa câmara e tentaram fazer o enquadramento de um determinado plano (DPMA02, DIM, 1, TEXT, char 219 to 371 of page 1 of DPMA02-2.TXT).*

*Aderiram com entusiasmo ao uso da máquina fotográfica e eles próprios se propuseram a identificar os ângulos aplicados nas fotografias tiradas na sala (DPMA03, DIM, 1, TEXT, char 147 to 296 of page 1 of DPMA03.TXT).*

Los alumnos también destacan su participación activa en algunas de las actividades:

*A aula foi interessante e mais fácil do que algumas das outras aulas, pois já sabia algumas coisas sobre os géneros cinematográficos. Foi muito divertido falar sobre os géneros cinematográficos (DAMA05, DIM, 1, TEXT, char 6 to 198 of page 1 of DAMA05-2.TXT).*

*Gostei muito de aprender coisas sobre o filme do Peter Pan. Algumas das palavras que não conhecíamos, procurámos o seu significado no dicionário da escola (DAAS06, DIM, 1, TEXT, char 192 to 345 of page 1 of DAAS06.TXT).*

En cuanto a la motivación de los alumnos –otro de los aspectos a los que se ha concedido importancia–, desde la perspectiva de los profesores cabe señalar los varios comentarios que demuestran el alto nivel de motivación alcanzado en las aulas:

*Ao longo destas duas aulas (ontem e hoje) começámos a elaborar o guião do nosso filme. Os alunos demonstraram um grande entusiasmo. Todos queriam dar ideias e até já deram um título ao filme (DPCT05, DMO, 5, TEXT, char 6 to 201 of page 1 of DPCT05.TXT).*

*Eles revelaram um grande interesse por este tema, pois gostam muito de trabalhar em grupo, mas também porque para eles, foi uma novidade saber que também há cómicos em Portugal e saber que já foram realizados tantos filmes portugueses (DPCT05, DMO, 5, TEXT, char 338 to 571 of page 1 of DPCT05-4.TXT).*

*Os alunos demonstraram interesse pelas actividades propostas e manifestaram vontade em aprender mais (DPLA01, DMO, 2, TEXT, char 356 to 455 of page 1 of DPLA01-2.TXT).*

*Apesar de tudo, os alunos estão entusiasmados com o Programa e ansiosos por fazer o filme (DPB001, DMO, 1, TEXT, char 272 to 360 of page 1 of DPB001.TXT).*

*A aula foi interessante e concluiu-se que os alunos estiveram atentos ao filme (DP-SB06, DMO, 1, TEXT, char 249 to 326 of page 1 of DPSB06.TXT).*

También los alumnos recogen en algunas referencias su interés y el nivel de motivación en el desarrollo de las actividades de este Programa:

*A nossa aula de hoje foi sobre os ângulos. Achei a aula muito interessante (DACT-03, DMO, 1, TEXT, char 6 to 79 of page 1 of DACT03-2.TXT).*

*Eu adorei esta aula de cinema porque estivemos a ouvir as bandas sonoras de alguns filmes (DACT04, DMO, 2, TEXT, char 6 to 94 of page 1 of DACT04-3.TXT).*

*Eu estou a gostar das aulas de cinema, porque se fica a perceber como funciona o mundo do cinema. Eu tenho gostado muito daquilo que aprendo e vejo sobre o cinema (DALA01, DMO, 2, TEXT, char 234 to 395 of page 1 of DALA01.TXT).*

*Gostava de ter mais aulas como esta. É interessante vermos o filme e depois falarmos sobre a história, conhecer as personagens, etc... Eu acho que devíamos ver um filme por semana, para podermos aprender mais (DAMA06, DMO, 2, TEXT, char 679 to 886 of page 1 of DAMA06-2.TXT).*

Otro de los aspectos que también tiene mucha importancia en este ámbito son las referencias relacionadas con las estrategias e instrumentos para la evaluación y los sistemas de corrección, aunque como puede observarse en la tabla global, no existen muchos comentarios sobre éstos. Motivo éste que se podrá justificar porque los profesores están más preocupados en conseguir transmitir a los alumnos estos contenidos novedosos y no verificar si éstos adquirieron realmente esos mismos contenidos. Sin embargo, en esta línea los profesores señalan:

*Quando cada grupo apresentou à turma o seu trabalho verifiquei que eles perceberam o que tinha sido lido, conseguindo transmitir aos seus colegas o se pretendia (DPCT04, EEI, 2, TEXT, char 344 to 503 of page 1 of DPCT04-5.TXT).*

*O preenchimento da auto-avaliação é sempre uma actividade que eles não apreciam, pois têm dificuldade, então decidi fazermos todos em conjunto e o resultado foi positivo (DPCT04, EEI, 2, TEXT, char 566 to 734 of page 1 of DPCT04-3.TXT).*

En cuanto a los alumnos, también éstos revelan algún desagrado:

*No fim desta aula tivemos que preencher a auto-avaliação que é a parte mais chata (DACT04, EEI, 1, TEXT, char 753 to 833 of page 1 of DACT04-2.TXT).*

*Logo a seguir fizemos a auto-avaliação (DAAS05, EEI, 1, TEXT, char 191 to 228 of page 1 of DAAS05.TXT).*

Para concluir, la última metacategoría de análisis dentro de la dimensión «Aplicación», es decir, los «procesos del Programa» tratan de recoger las limitaciones, avances y perspectivas más significativos que profesores y alumnos comprenden en la aplicación del Programa, resultantes de la experimentación del mismo.

Las limitaciones comprenden distintos elementos. Así, respecto a los obstáculos de tiempo, obsérvese que sólo –véase la tabla inicial– los diarios de los profesores recogen comentarios sobre las dificultades temporales en la implementación del Programa, lo que es comprensible, ya que los niños de estas edades no están sensibilizados para escribir sobre este elemento. Entre estos comentarios se destacan:

*O que não funcionou foram as pesquisas na Internet por falta de tempo (DPAS02, LPT, 1, TEXT, char 265 to 333 of page 1 of DPAS02.TXT).*

*Sentimos muita dificuldade na gestão do tempo para a preparação da gravação. Deveríamos ter tido mais tempo disponível para a preparação a fim de colmatar erros que foram cometidos ao nível de dramatização; expressão corporal, dicção, etc. o que no nosso ponto de vista, é bastante relevante para pôr em prática os conhecimentos técnicos (DPB105, LPT, 1, TEXT, char 6 to 348 of page 1 of DPB105-2.TXT).*

*Novamente, estamos a trabalhar com uma grande limitação de tempo (DPSB04, LPT, 1, TEXT, char 409 to 472 of page 1 of DPSB04-2.TXT).*

*É de salientar que, devido à escassez de tempo, as actividades práticas aplicadas têm sido reduzidas e simplificadas o que leva à aplicação de aulas mais teóricas as quais diminuem manifestações de interesse por parte dos alunos (DPSA04, LPT, 1, TEXT, char 99 to 327 of page 1 of DPSA04.TXT).*

El tiempo dedicado a los alumnos de 6º curso es comparativamente inferior que el dedicado a los alumnos de 4º curso, cuyo período de experimentación –como hemos visto anteriormente– puede ser mayor debido a que sólo depende de un profesor, como consecuencia de la estructura del sistema educativo, que es distinto del primero y fue manifestado en el desarrollo de las actividades.

Las deficiencias en cuanto a disponibilidad y uso de recursos en la aplicación del Programa también se ponen de manifiesto en los documentos de los profesores:

*Por vezes tenho alguma dificuldade em mostrar o dvd, na medida em que só posso fazê-lo na biblioteca e esta nem sempre está livre (DPCT02, LPR, 5, TEXT, char 345 to 473 of page 1 of DPCT02-4.TXT).*

*Penso que se fosse possível concretizar os diferentes movimentos com uma câmara tudo teria sido mais fácil. O manual foi uma grande ajuda, mas não foi o suficiente (DPCT03, LPR, 1, TEXT, char 140 to 302 of page 1 of DPCT03.TXT).*

*Sendo um recurso com um ecrã pequeno para esta finalidade, talvez se recorresse-mos ao videoprojector a estratégia resultaria melhor (DPB103, LPR, 2, TEXT, char 347 to 477 of page 1 of DPB103.TXT).*

Otra de las dificultades especialmente señalada es la relacionada con la escasa cualificación que los profesores declaran tener para la experimentación de este Programa Didáctico:

*Tenho plena consciência de que muitos aspectos importantes passaram ao lado devido à minha falta de conhecimento sobre o assunto (DPCT02, LPC, 3, TEXT, char 610 to 737 of page 1 of DPCT02.TXT).*

*Na minha opinião os alunos têm demonstrado grande interesse pelos temas empenhando-se bastante, o que tem sido uma grande ajuda para mim, visto que ainda sinto grandes dificuldades nesta área (DPCT02, LPC, 3, TEXT, char 668 to 858 of page 1 of DPCT02-3.TXT).*

*Sentimos dificuldades na abordagem dos conteúdos a transmitir aos alunos, visto não termos formação nesta área (DPB001, LPC, 1, TEXT, char 6 to 115 of page 1 of DPB001.TXT).*

Finalmente, sólo nos resta centrarnos en los comentarios presentados por los profesores y los alumnos sobre los avances que perciben en cuanto a contenidos, procedimientos y valores en torno a la aplicación del Programa. Así, respecto a los avances de contenidos, los profesores reconocen algunas mejoras como se puede observar en los siguientes comentarios:

*No geral vão assimilando conhecimentos e já conseguem aplicar alguma linguagem cinematográfica (DPMA02, APC, 1, TEXT, char 1082 to 1175 of page 1 of DPMA02.TXT).*

*Relativamente a esta parte final da aplicação do Programa, é de referir que a realidade é completamente diferente da inicial, tanto no que toca à percepção dos conteúdos por parte dos alunos, como na forma de apresentação dos mesmos por parte dos professores (DPAS06, APC, 1, TEXT, char 1145 to 1402 of page 1 of DPAS06-2.TXT).*

*Os alunos continuam a mostrar interesse e já usam, com relativa fluência a linguagem cinematográfica (DPB102, APC, 1, TEXT, char 527 to 634 of page 1 of DPB102-2.TXT).*

*É de salientar que foram dadas três aulas para a elaboração da história/guião e verificámos que nesta aula grande parte dos alunos manifestaram conhecimentos a nível de vocabulário técnico que aprenderam em aulas teóricas (DPB104, APC, 2, TEXT, char 275 to 495 of page 1 of DPB104-4.TXT).*



*Os alunos estiveram interessados e demonstraram lembrar-se de alguns conteúdos anteriormente trabalhados (DPSB04, APC, 1, TEXT, char 168 to 271 of page 1 of DPSB04-2.TXT).*

También en los documentos de los alumnos se verifican algunos apuntes en este sentido:

*Estou a aprender muitas coisas. Já sei que a escolha do ângulo também mostra como está a personagem durante a cena (DACT03, APC, 1, TEXT, char 595 to 708 of page 1 of DACT03-2.TXT).*

*Aprendi que cada género cinematográfico tem o seu nome: policial, aventura, comédia, musical, épico, terror, documental, ficção científica, drama e Western (DACT04, APC, 4, TEXT, char 255 to 409 of page 1 of DACT04-4.TXT).*

*Eu gostei de ver o filme «Peter Pan – a grande aventura». Eu já tinha visto um parecido na televisão. O filme tinha muitos efeitos especiais, o Peter Pan voava, o que na realidade não é verdade. No filme vimos ainda os vários planos e ângulos (DASA06, APC, 2, TEXT, char 301 to 542 of page 1 of DASA06-2.TXT).*

A través de las codificaciones de los procedimientos se constatan algunas mejoras de los alumnos en los documentos de los profesores:

*Muitos alunos já começaram a imaginar e a sugerir os movimentos de câmara que deveriam usar na realização do filme (DPCT03, APP, 1, TEXT, char 460 to 573 of page 1 of DPCT03.TXT).*

*É de notar que as crianças já conseguem estar mais atentos a pormenores técnicos que anteriormente não lhes despertavam a atenção (DPCT05, APP, 2, TEXT, char 138 to 265 of page 1 of DPCT05-5.TXT).*

*Nota-se nesta fase um maior amadurecimento e compreensão do filme (DPAS06, APP, 3, TEXT, char 141 to 205 of page 1 of DPAS06.TXT).*

*É notória a nova forma de tratar as questões do cinema tanto pelos alunos, como pelos professores (DPAS06, APP, 3, TEXT, char 1645 to 1741 of page 1 of DPAS06-2.TXT).*

*Durante o visionamento do filme, os alunos demonstraram bastante atenção e interesse, fazendo comentários críticos e observações pertinentes (DPSA06, APP, 1, TEXT, char 139 to 278 of page 1 of DPSA06.TXT).*

No obstante, también en los documentos de los alumnos se observan algunos avances en este sentido:

*É engraçado que quando vemos um filme não imaginamos que cada coisa que lá se passa tem um nome (DACT03, APP, 2, TEXT, char 371 to 465 of page 1 of DACT03-2.TXT).*

*Eu acho que nós deveríamos ter filmado para tomarmos conhecimento de como se faz um filme. Penso que assim tudo seria mais interessante e aprendíamos ainda mais. Com tudo isto aprendemos como é difícil fazer um filme e embora o nosso filme fosse pequeno, deu-nos uma ideia como aqueles grandes filmes são complicados (DACT05, APP, 1, TEXT, char 1251 to 1572 of page 1 of DACT05-2.TXT).*

*Quando quiser ver um filme, já vou olhar à idade e saber o género a que pertence (DAMA06, APP, 3, TEXT, char 869 to 948 of page 1 of DAMA06.TXT).*

*A exploração do filme do Peter Pan permitiu-me ver que conhecia a história, mas que havia alguns pormenores que não tinha certeza e por isso precisava ver o filme mais uma vez (algumas partes) para poder completar os exercícios (DAMA06, APP, 3, TEXT, char 71 to 300 of page 1 of DAMA06-2.TXT).*

*Acho que os géneros cinematográficos são muito importantes para quando nós formos ver um filme, já se tem uma ideia do que é (DAAS05, APP, 2, TEXT, char 401 to 524 of page 1 of DAAS05.TXT).*

Por último, respecto a los valores derivados de la aplicación del Programa, aunque sabemos que no es muy viable la modificación de actitudes y valores solamente con una intervención puntual como esta experiencia en torno de un Programa, hemos considerado al menos, el descubrimiento por parte de los alumnos de las posibilidades didácticas que el visionado de cine puede ofrecer. En este sentido, los profesores exponen que:

*É de notar que as crianças já não sentem tanto receio em falar do cinema, nem em dar a sua opinião sobre qualquer assunto que seja trabalhado (DPCT05, APV, 1, TEXT, char 663 to 803 of page 1 of DPCT05-4.TXT).*

Y los alumnos:

*Na minha opinião eu acho que é bom continuar-se a marcar as idades para ver os filmes, porque as crianças não devem ver filmes que não são adequados às suas idades. Os adultos é que podem ver qualquer género de filme: de terror, de comédia e de outros géneros (DALA06, APV, 2, TEXT, char 216 to 474 of page 1 of DALA06.TXT).*

*Eu aprendi a ver um filme de uma maneira mais interessante (DALA06, APV, 2, TEXT, char 287 to 344 of page 1 of DALA06-2.TXT).*

*A partir de agora vou ver o filme de outra forma, porque antes eu vivia o filme, principalmente os filmes de terror e drama. Mas, agora já não vou ter medo (vou ainda ter um bocadinho) e não vou chorar mais nos filmes de drama (DASB05, APV, 1, TEXT, char 236 to 461 of page 1 of DASB05.TXT).*

Aunque en la última categoría sobre «expectativas de cambios» solamente existe una referencia en los diarios de los profesores y alumnos, consideramos importante señalar la afirmación del profesor que es muy clarificadora:



|                  |     |   |  |  |   |  |   |    |
|------------------|-----|---|--|--|---|--|---|----|
| Aula             | CAU |   |  |  |   |  |   |    |
| Centro           | CCE |   |  |  | 2 |  | 6 | 8  |
| Entorno          | CEN |   |  |  | 1 |  |   | 1  |
| Agentes externos | CAG | 2 |  |  | 2 |  | 1 | 5  |
|                  |     | 2 |  |  | 5 |  | 7 | 14 |

| 2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN    |     |    |    |  |    |   |    |     |
|--------------------------------------|-----|----|----|--|----|---|----|-----|
| Conocimiento de contenido pedagógico | PCP | 1  |    |  | 2  |   | 1  | 4   |
| Destreza docente                     | PDD | 1  | 2  |  | 3  |   | 2  | 8   |
| Estrategias de trabajo               | PET | 3  | 14 |  | 34 | 6 | 4  | 61  |
| Plano del aula                       | PPA | 2  | 15 |  | 1  | 1 |    | 19  |
| Cooperación                          | PCO | 7  | 1  |  | 4  | 1 | 6  | 19  |
| Percepción de problemas              | PPP |    | 2  |  | 10 | 1 | 3  | 16  |
| Condiciones óptimas                  | POP |    | 1  |  | 2  |   |    | 3   |
| Adecuación a la clase                | PAC | 1  | 5  |  | 1  |   | 2  | 9   |
| Organización de la clase             | POC |    |    |  | 5  |   |    | 5   |
|                                      |     | 15 | 40 |  | 62 | 9 | 18 | 144 |

| 2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA |     |    |    |  |    |    |    |     |
|----------------------------------|-----|----|----|--|----|----|----|-----|
| Ideas previas                    | DIP |    | 1  |  | 1  | 4  |    | 6   |
| Demostración y explicación       | DDE |    |    |  | 3  |    |    | 3   |
| Debate                           | DDB |    | 2  |  |    | 1  |    | 3   |
| Preguntas del alumnado           | DPR |    | 2  |  |    |    |    | 2   |
| Clima del grupo                  | DCG |    |    |  | 2  |    | 1  | 3   |
| Tareas                           | DTA |    |    |  |    |    |    |     |
| Trabajo individual               | DTI | 1  |    |  |    | 1  |    | 2   |
| Trabajo colectivo                | DTC | 2  | 3  |  | 6  | 3  |    | 14  |
| Actividades extraescolares       | DAE | 2  |    |  | 2  | 1  | 1  | 6   |
| Participación                    | DPA |    | 2  |  |    |    |    | 2   |
| Implicación                      | DIM |    | 2  |  |    | 1  | 7  | 10  |
| Motivación                       | DMO | 6  | 16 |  | 20 | 9  | 5  | 56  |
| Desinterés/apatía                | DDA |    |    |  | 5  | 1  | 1  | 7   |
| Conflictos                       | DCO |    |    |  |    |    |    |     |
|                                  |     | 11 | 28 |  | 39 | 21 | 15 | 114 |

| 2.4. EVALUACIÓN            |     |  |   |  |   |  |  |   |
|----------------------------|-----|--|---|--|---|--|--|---|
| Estrategias e instrumentos | EEI |  | 1 |  | 1 |  |  | 2 |
| Corrección                 | ECO |  |   |  | 1 |  |  | 1 |
|                            |     |  | 1 |  | 2 |  |  | 3 |

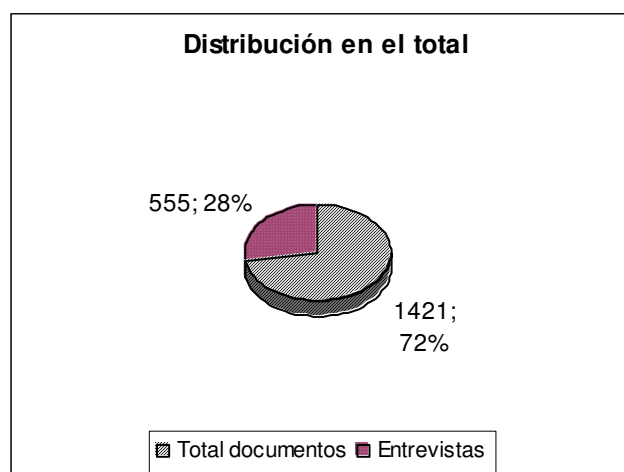
| 2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA |     |   |   |  |    |   |    |    |
|----------------------------|-----|---|---|--|----|---|----|----|
| Tiempo                     | LPT | 1 | 2 |  | 15 | 3 | 2  | 23 |
| Recursos                   | LPR | 2 | 3 |  | 9  | 4 | 14 | 32 |

|                          |     |    |    |  |    |    |    |     |
|--------------------------|-----|----|----|--|----|----|----|-----|
| Cualificación            | LPC | 6  | 9  |  | 4  |    | 5  | 24  |
| Perfeccionamiento        | LPP | 1  | 2  |  |    |    | 1  | 4   |
| Contenidos               | APC |    | 2  |  | 8  | 2  | 3  | 15  |
| Procedimientos           | APP |    | 2  |  | 10 | 3  | 7  | 22  |
| Valores                  | APV |    |    |  | 1  | 1  | 4  | 6   |
| Expectativas de cambios  | PPE |    |    |  | 2  | 2  | 7  | 11  |
| El Programa en el futuro | PAF |    | 1  |  |    |    | 13 | 14  |
|                          |     | 10 | 21 |  | 49 | 15 | 56 | 151 |

|         |  |    |     |  |     |    |     |     |
|---------|--|----|-----|--|-----|----|-----|-----|
| TOTALES |  | 44 | 125 |  | 200 | 58 | 128 | 555 |
|---------|--|----|-----|--|-----|----|-----|-----|

*Esta tabla es el global de la suma de las puntuaciones obtenidas (referencias codificadas) de las tablas generales de las entrevistas colectivas e individuales a los profesores aplicadores.*

En los párrafos siguientes seguiremos la misma estrategia de análisis que en los documentos anteriores, comenzando con una comparación de las frecuencias de los códigos que corresponden a las entrevistas con respecto a los resultados globales resultantes del total de las codificaciones. Por consiguiente, en la tabla general de las entrevistas y en el respectivo gráfico observamos que de las 1421 codificaciones totales obtenidas en todos los documentos, corresponden a las entrevistas un total de 555, lo que supone un 28%.

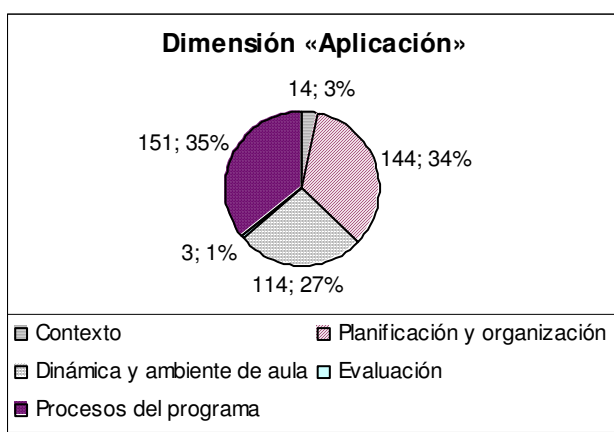


De las 555 referencias, 129 corresponden a la dimensión «Material Didáctico» y 426 a la «Aplicación» en el aula, lo que permite una vez más concluir que hay una predominancia de referencias relacionadas con la aplicación práctica del Programa frente a las referencias sobre cuestiones generales relacionadas con el diseño del mismo, aunque en estos documentos –entrevistas– se verifique que comparativamente a las observaciones y a los diarios, el número de codificaciones correspondientes a la dimensión «Material Didáctico» sea superior, lo que se podrá justificar por el carácter reflexivo, distanciado y colectivo (en la situación de las entrevistas colectivas) de este instrumento, permitiendo una mayor reflexión,

no sólo sobre el propio proceso de implementación sino también sobre la construcción teórica del Material Didáctico.

Respecto al análisis específico de las dos dimensiones de las entrevistas, podemos observar en la tabla general, en concreto en la dimensión «Material Didáctico», la metacategoría «programa didáctico» con 72 referencias y la metacategoría «cuaderno y guía» con 57 referencias.

En cuanto a la dimensión «Aplicación» –véase el gráfico siguiente– puede observarse que frente a las frecuencias de las observaciones y de los diarios, y en concreto a la metacategoría «dinámica y ambiente de aula», –la que concentraba un mayor número de referencias– ahora hay un mayor equilibrio entre las metacategorías, aunque dos de ellas: «contexto» y «evaluación» aparecen en número reducido con 14 y 3 referencias respectivamente, y después las metacategorías «planificación y organización» con 144 referencias, «dinámica y ambiente de aula» con 114 referencias y «procesos del programa» con 151 referencias.



Esta distribución puede justificarse porque las entrevistas, contrariamente a los otros dos instrumentos, tienen como punto de partida un guión previo realizado por la investigadora, conduciendo de esta forma a la reflexión conjunta e individual.

### CÓDIGOS ENTREVISTAS COLECTIVAS E INDIVIDUALES

| Códig. | ECO1 | ECO2 | ECO3 | ECO4 | ECO5 | ECO6 | T. | EIO1 | EIO2 | EIO3 | EIO4 | EIO5 | EIO6 | T. |
|--------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|------|------|----|
|--------|------|------|------|------|------|------|----|------|------|------|------|------|------|----|

| 1. MATERIAL DIDÁCTICO   |   |   |  |   |   |   |    |  |   |  |   |  |   |   |
|-------------------------|---|---|--|---|---|---|----|--|---|--|---|--|---|---|
| 1.1. PROGRAMA DIDÁCTICO |   |   |  |   |   |   |    |  |   |  |   |  |   |   |
| MAT                     | 1 |   |  | 3 | 1 | 7 | 12 |  | 3 |  | 3 |  | 2 | 8 |
| LEG                     |   |   |  |   | 2 | 1 | 3  |  |   |  |   |  | 1 | 1 |
| CAR                     |   | 1 |  |   |   | 2 | 3  |  | 3 |  |   |  |   | 3 |
| PRO                     |   | 2 |  | 4 |   | 7 | 13 |  |   |  | 5 |  | 1 | 6 |
| VPO                     | 2 | 5 |  | 2 | 1 | 5 | 15 |  | 2 |  | 1 |  | 1 | 4 |

|     |   |   |  |   |   |    |    |  |   |  |    |  |   |    |
|-----|---|---|--|---|---|----|----|--|---|--|----|--|---|----|
| VNE |   |   |  |   |   |    |    |  | 1 |  | 3  |  |   | 4  |
|     | 3 | 8 |  | 9 | 4 | 22 | 46 |  | 9 |  | 12 |  | 5 | 26 |

| 1.2. CUADERNO Y GUÍA |   |   |  |    |   |   |    |  |    |  |   |  |   |    |
|----------------------|---|---|--|----|---|---|----|--|----|--|---|--|---|----|
| CAD                  |   | 5 |  | 4  | 1 | 1 | 11 |  | 9  |  | 3 |  |   | 12 |
| CAE                  | 3 | 3 |  | 5  | 4 | 1 | 16 |  | 1  |  | 5 |  |   | 6  |
| GDD                  |   |   |  |    |   |   |    |  |    |  |   |  |   |    |
| GDP                  |   |   |  | 2  |   |   | 2  |  |    |  |   |  |   |    |
| DVP                  |   |   |  |    |   |   |    |  |    |  | 1 |  |   | 1  |
| OMA                  |   |   |  | 2  | 4 | 1 | 7  |  |    |  |   |  | 2 | 2  |
|                      | 3 | 8 |  | 13 | 9 | 3 | 36 |  | 10 |  | 9 |  | 2 | 21 |

| 2. APLICACIÓN |   |  |  |   |  |   |   |  |  |  |   |  |   |   |
|---------------|---|--|--|---|--|---|---|--|--|--|---|--|---|---|
| 2.1. CONTEXTO |   |  |  |   |  |   |   |  |  |  |   |  |   |   |
| CAU           |   |  |  |   |  |   |   |  |  |  |   |  |   |   |
| CCE           |   |  |  |   |  | 4 | 4 |  |  |  | 2 |  | 2 | 4 |
| CEN           |   |  |  |   |  |   |   |  |  |  | 1 |  |   | 1 |
| CAG           | 2 |  |  | 2 |  | 1 | 5 |  |  |  |   |  |   |   |
|               | 2 |  |  | 2 |  | 5 | 9 |  |  |  | 3 |  | 2 | 5 |

| 2.2. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN |    |    |  |    |   |   |    |  |    |  |    |  |    |    |
|-----------------------------------|----|----|--|----|---|---|----|--|----|--|----|--|----|----|
| PCP                               | 1  |    |  |    |   | 1 | 2  |  |    |  | 2  |  |    | 2  |
| PDD                               | 1  | 2  |  |    |   | 1 | 4  |  |    |  | 3  |  | 1  | 4  |
| PET                               | 3  | 6  |  | 14 | 6 | 1 | 30 |  | 8  |  | 20 |  | 3  | 31 |
| PPA                               | 2  | 13 |  | 1  | 1 |   | 17 |  | 2  |  |    |  |    | 2  |
| PCO                               | 7  |    |  | 1  | 1 | 2 | 11 |  | 1  |  | 3  |  | 4  | 8  |
| PPP                               |    | 2  |  | 1  | 1 | 2 | 6  |  |    |  | 9  |  | 1  | 10 |
| POP                               |    | 1  |  |    |   |   | 1  |  |    |  | 2  |  |    | 2  |
| PAC                               | 1  |    |  | 1  |   |   | 2  |  | 5  |  |    |  | 2  | 7  |
| POC                               |    |    |  |    |   |   |    |  |    |  | 5  |  |    | 5  |
|                                   | 15 | 24 |  | 18 | 9 | 7 | 73 |  | 16 |  | 44 |  | 11 | 71 |

| 2.3. DINÁMICA Y AMBIENTE DE AULA |  |   |  |  |   |  |   |  |  |  |   |  |  |   |
|----------------------------------|--|---|--|--|---|--|---|--|--|--|---|--|--|---|
| DIP                              |  | 1 |  |  | 4 |  | 5 |  |  |  | 1 |  |  | 1 |

|     |    |    |  |    |    |    |    |  |    |  |    |  |   |    |
|-----|----|----|--|----|----|----|----|--|----|--|----|--|---|----|
| DDE |    |    |  | 1  |    |    | 1  |  |    |  | 2  |  |   | 2  |
| DDB |    |    |  |    | 1  |    | 1  |  | 2  |  |    |  |   | 2  |
| DPR |    | 1  |  |    |    |    | 1  |  | 1  |  |    |  |   | 1  |
| DCG |    |    |  |    |    |    |    |  |    |  | 2  |  | 1 | 3  |
| DTA |    |    |  |    |    |    |    |  |    |  |    |  |   |    |
| DTI | 1  |    |  |    | 1  |    | 2  |  |    |  |    |  |   |    |
| DTC | 2  |    |  | 2  | 3  |    | 7  |  | 3  |  | 4  |  |   | 7  |
| DAE | 2  |    |  |    | 1  |    | 3  |  |    |  | 2  |  | 1 | 3  |
| DPA |    | 2  |  |    |    |    | 2  |  |    |  |    |  |   |    |
| DIM |    | 1  |  |    | 1  | 7  | 9  |  | 1  |  |    |  |   | 1  |
| DMO | 6  | 7  |  | 6  | 9  | 4  | 32 |  | 9  |  | 14 |  | 1 | 24 |
| DDA |    |    |  | 3  | 1  | 1  | 5  |  |    |  | 2  |  |   | 2  |
| DCO |    |    |  |    |    |    |    |  |    |  |    |  |   |    |
|     | 11 | 12 |  | 12 | 21 | 12 | 68 |  | 16 |  | 27 |  | 3 | 46 |

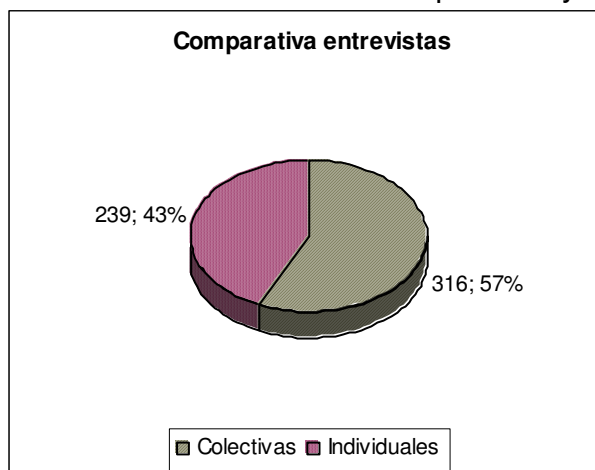
| 2.4. EVALUACIÓN |  |   |  |   |  |  |   |  |  |  |   |  |  |   |
|-----------------|--|---|--|---|--|--|---|--|--|--|---|--|--|---|
| EEI             |  | 1 |  | 1 |  |  | 2 |  |  |  |   |  |  |   |
| ECO             |  |   |  |   |  |  |   |  |  |  | 1 |  |  | 1 |
|                 |  | 1 |  | 1 |  |  | 2 |  |  |  | 1 |  |  | 1 |

| 2.5. PROCESOS DEL PROGRAMA |    |   |  |    |    |    |    |  |    |  |    |  |    |    |
|----------------------------|----|---|--|----|----|----|----|--|----|--|----|--|----|----|
| LPT                        | 1  | 2 |  | 6  | 3  | 1  | 13 |  |    |  | 9  |  | 1  | 10 |
| LPR                        | 2  | 1 |  | 2  | 4  | 5  | 14 |  | 2  |  | 7  |  | 9  | 18 |
| LPC                        | 6  |   |  | 1  |    | 3  | 10 |  | 9  |  | 3  |  | 2  | 14 |
| LPP                        | 1  |   |  |    |    |    | 1  |  | 2  |  |    |  | 1  | 3  |
| APC                        |    | 2 |  | 5  | 2  | 3  | 12 |  |    |  | 3  |  |    | 3  |
| APP                        |    | 2 |  | 5  | 3  | 7  | 17 |  |    |  | 5  |  |    | 5  |
| APV                        |    |   |  | 1  | 1  | 4  | 6  |  |    |  |    |  |    |    |
| PPE                        |    |   |  | 1  | 2  | 6  | 9  |  |    |  | 1  |  | 1  | 2  |
| PAF                        |    |   |  |    |    |    |    |  | 1  |  |    |  | 13 | 14 |
|                            | 10 | 7 |  | 21 | 15 | 29 | 82 |  | 14 |  | 28 |  | 27 | 69 |

|    |    |    |  |    |    |    |     |  |    |  |     |  |    |     |
|----|----|----|--|----|----|----|-----|--|----|--|-----|--|----|-----|
| T. | 44 | 60 |  | 76 | 58 | 78 | 316 |  | 65 |  | 124 |  | 50 | 239 |
|----|----|----|--|----|----|----|-----|--|----|--|-----|--|----|-----|



Una vez presentada la tabla con el resultado global de las tablas con las puntuaciones directas de las entrevistas colectivas e individuales a los profesores aplicadores, procedemos ahora a comparar las codificaciones totales. En este sentido, podemos observar en la tabla comparativa y en el gráfico siguiente, que las entrevistas colectivas cuentan con más referencias que las entrevistas individuales, hecho justificable debido a que las primeras se desarrollaron en un sistema básico de interacción con los otros compañeros que llevaban a cabo el Programa, teniendo como base algunas directrices fundamentales para su desarrollo, frente al sistema individual que tiene como punto de partida un guión elaborado por la investigadora.



En la dimensión de «Material Didáctico» se contabiliza en las entrevistas colectivas 82 referencias, frente a las 47 de las entrevistas individuales. En cuanto a la dimensión «Aplicación», en las primeras se presentan 234, ante las 192 de los segundos.

A continuación, procedemos a ir analizando más en detalle cada una de las dimensiones y sus respectivas metacategorías. Optamos, al igual que en los documentos anteriores, por hacer el análisis entre los documentos de las entrevistas colectivas y las individuales.

En el ámbito del «Material Didáctico», en las referencias que hemos codificado encontramos comentarios en las entrevistas colectivas relativos al desarrollo del Programa, entre los que se percibe que el Programa se fue integrando en la dinámica del aula:

*Em relação ao programa em geral, todo ele apela muito à escrita e às vezes e até foi pena, pois podia ter sido trabalhado mais em profundidade, às vezes tivemos que trabalhar mais rápido e outras vezes de forma mais superficial. Abrange as várias áreas e a escrita em particular... e acho que dá muito valor à escrita (EC406, MAT, 6, TEXT, char 2248 to 2565 of page 1 of EC406.TXT).*

*É um instrumento de trabalho e neste caso sendo uma realidade tão diferente, tinhamo-nos mesmo que agarrar aquilo e tentar seguir... dava segurança, a presença dos manuais tanto para os alunos como para os professores, acho que dava segurança (EC406, MAT, 6, TEXT, char 3269 to 3510 of page 1 of EC406.TXT).*

*Em relação aos meus alunos, já eram capazes de pesquisar sozinhos no manual, perceberam a forma como estava organizado, sabendo fazer uso disso. Até nas reflexões eles iam ao manual para relembrar o que estudaram... foi um grande apoio para eles (EC406, MAT, 6, TEXT, char 5061 to 5305 of page 1 of EC406.TXT).*

A continuación presentamos una interesante apreciación que obtenemos de las entrevistas individuales, que señala el trabajo que el Programa permite desarrollar al nivel de la memorización, de la investigación y de la lectura:

*Eles não perdem com isto, de forma alguma, além de enriquecer! O dia em que eu dou isto, não dou Língua Portuguesa, fazem leitura, fazem registo, não estão a perder em nada. Ao nível de memorização, de pesquisa, de leitura, eles fazem isso tudo, só enriquece (EIMA04, MAT, 2, TEXT, char 7353 to 7608 of page 1 of EIMA04.TXT).*

*Eles aderiram, envolveram-se, houve mesmo miúdos que se entusiasmaram, uns mais do que outros, alguns já usam termos do que foi trabalhado. Apesar de ser uma área nova que não faz parte do currículo, não houve nenhum problema. Podia haver alguma rejeição, mas não (EIMA06, MAT, 1, TEXT, char 1064 to 1326 of page 1 of EIMA06.TXT).*

Respecto a la asignatura «Área de Projecto», que consideramos la más adecuada para la aplicación del Programa Didáctico –ya que permite la transversalidad–, encontramos en las entrevistas colectivas algunas opiniones contrarias en este sentido:

*Eu penso que este programa seria mais interessante se fosse aplicado num clube, pois na Área de Projecto, não sei até que ponto isto vai ao encontro dos objectivos da Área de Projecto e penso que isto num clube seria uma coisa muito mais interessante, aliás só ia quem estivesse interessado e talvez aí as coisas corressem de outra forma, íamos ter mais tempo de certeza absoluta (EC605, LEG, 2, TEXT, char 8682 to 9061 of page 1 of EC605.TXT).*

*Eu não concordo em relação à ideia do clube, porque no nosso caso já existe um projecto neste caso o programa didáctico que oferece uma variedade de actividades e de conteúdos que para os alunos são bastante aliciantes, como temos podido constatar, e além disso, podemos encerrar o ano lectivo mostrando à escola o trabalho que foi feito através do vídeo, apesar do vídeo não mostrar todas as actividades que já foram desenvolvidas. Há três anos que dou Área de Projecto e uma das coisas que tenho constatado é que todos os alunos se queixam quando chegam à primeira aula é: nós o ano passado não conseguimos acabar o projecto e eu acho que é uma das primeiras vezes em que eles vão dizer: nós fizemos um vídeo, nós propusemo-nos a fazer um vídeo e fizemos, ele saiu bem, saiu mal, foi o possível, mas fizemos (EC605, LEG, 2, TEXT, char 9385 to 10193 of page 1 of EC605.TXT).*

En las entrevistas individuales, también son hechos comentarios:

*O que eu ouço falar é que nas áreas de projecto, é sempre complicado e são sempre coisas aborrecidas que se fazem, tirando aqueles que fazem trabalhos práticos, é sempre complicado andar a pesquisar e a fazer trabalhos escritos. O facto de falarmos em cinema e de eles já terem uma predisposição para ver cinema, pois ainda não encontrei ninguém que não gostasse de ver cinema, já é uma mais valia para o trabalho que se pode desenvolver (EIB106, LEG, 1, TEXT, char 2342 to 2791 of page 1 of EIB106.TXT).*

En cuanto a las insuficiencias y lagunas del diseño del Programa detectadas en la experimentación del mismo, existen varias en las entrevistas colectivas, esencialmente relacionada con el sistema de la autoevaluación:

*O manual está claro para a faixa etária com que trabalhamos, os alunos compreenderam o modo de funcionamento do manual... trata-se apenas daquela questão da auto-avaliação que se tornou um bocado complicada (EC406, CAR, 2, TEXT, char 1095 to 1300 of page 1 of EC406.TXT).*

Otro de los comentarios sobre la autoevaluación lo obtenemos de las entrevistas individuales:

*Ao nível da turma não estão muito habituados a estes termos da auto-avaliação, a usar os termos da avaliação, os termos adequados (EILA02, CAR, 2, TEXT, char 1478 to 1605 of page 1 of EILA02.TXT).*

Junto a los comentarios anteriores, hay propuestas de mejora en este sentido, entre ellas destacamos una de las entrevistas colectivas:

*Em relação à avaliação, devíamos ter alguns pontos para que eles se guiassem, sei lá porque as composições geralmente são mais difíceis para eles, ora uma reflexão é mais ou menos uma composição e se eles não têm uma linha de orientação eles perdem-se (EC402, PRO, 2, TEXT, char 5100 to 5350 of page 1 of EC402.TXT).*

También en las entrevistas individuales se comenta acerca de esta dificultad:

*Em relação à auto-avaliação que eles fazem no final de cada tema, é praticamente sempre a mesma coisa. É gostei, não gostei... Nós estávamos a falar era se calhar se houvessem umas perguntas, por exemplo umas perguntas mais direccionadas (EIAS04, PRO, 2, TEXT, char 2028 to 2299 of page 1 of EIAS04.TXT).*

En esta línea, se expone aún en las entrevistas individuales la necesidad de invertir en algunos recursos materiales:

*Se houvessem duas câmaras e que tivessem à disposição dos alunos, não digo ao dispor dos adultos, para mim era-me indiferente, porque quem precisava de aprender e de mexer eram os alunos. Acho que é necessário um investimento... (EILA06, PRO, 1, TEXT, char 849 to 1076 of page 1 of EILA06.TXT).*

Respecto a los comentarios favorables al diseño del Programa, destacan el número de apuntes dentro de esta metacategoría frente a las escasas referencias negativas, en este caso solamente apuntadas por los profesores en las entrevistas individuales. Recogemos algunos de los fragmentos más significativos de las entrevistas colectivas en las que se comenta el interés del tema, cómo los manuales son imprescindibles en este tipo de trabajo y, se habla sobre sus características ventajosas:

*...o tema em si, suscita interesse porque eles não conhecem, eles querem conhecer, é um tema dinâmico, não é um tema chato que implique muita leitura ou muito decoranço, aquilo que eles sabem vão aprendendo porque estão motivados, por tanto se falar, por lerem e por irem observando as coisas, enquanto se for um tema do currículo, geralmente é mais maçudo... este é mais aliciante porque é diferente (EC405, VPO, 1, TEXT, char 8815 to 9372 of page 1 of EC405.TXT).*

*Mas sem dúvida o manual do aluno é um apoio, porque sem ele os professores andavam perdidos e os alunos também. Acho que tem uma estrutura até engraçada para perceber donde se parte até onde se quer chegar, desde a exploração do tema, até à sua conclusão (EC406, VPO, 1, TEXT, char 2818 to 3071 of page 1 of EC406.TXT).*

*Há uma coisa que tem de bom o manual do aluno é que embora também haja uma exposição teórica, acaba por ser mais esquemático no acesso à informação o que para nós também facilitou muito, para conseguirmos fazer chegar os conceitos aos alunos. E depois também não é só teoria, teoria, dá sugestões práticas, acho que a nível de manual está bem conseguido (EC606, VPO, 4, TEXT, char 1405 to 1758 of page 1 of EC606.TXT).*

*Acho que o manual tem uma forte componente lúdica, as actividades que surgem depois de cada conteúdo, de cada matéria. Está bem formulado... (EC606, VPO, 4, TEXT, char 2486 to 2625 of page 1 of EC606.TXT).*

En las entrevistas individuales también se han recogido varios comentarios interesantes:

*Acho que está adequado, têm ligação um com o outro, acho que isso é o essencial, estão interligados, não estão desfasados um do outro. Eu acho que nesse aspecto os manuais, eu acho que sim, acho que não há nada a apontar. Em relação aos manuais tradicionais estes são diferentes, têm outra cor, a ilustração é diferente, a espessura também é outra... (EIAS04, VPO, 1, TEXT, char 318 to 727 of page 1 of EIAS04.TXT).*

*Acho que sim, acho que o programa está muito bem estruturado (EIB106, VPO, 1, TEXT, char 1726 to 1785 of page 1 of EIB106.TXT).*

En la metacategoría «cuaderno y guía», sobre la estructura y planteamiento didáctico del Cuaderno y de la Guía, encontramos algunas referencias en las entrevistas colectivas en las cuales se destacan tanto la estructura del material como sus propuestas didácticas. Así, respecto a la presen-

tación formal del Cuaderno del Alumno/a encontramos lo siguiente en las entrevistas colectivas:

*Todas as actividades são interessantes (EC405, CAD, 1, TEXT, char 1716 to 1753 of page 1 of EC405.TXT).*

*É um manual que é apelativo, tem aqueles ícones todos (EC602, CAD, 3, TEXT, char 8072 to 8124 of page 1 of EC602.TXT).*

*Está bem estruturado (EC602, CAD, 3, TEXT, char 8147 to 8166 of page 1 of EC602.TXT).*

*Está muito simples, eles entendem logo assim, não é necessário grandes explicações... as definições estão muito simples, rápidas de entender (EC602, CAD, 3, TEXT, char 8200 to 8343 of page 1 of EC602.TXT).*

También en las entrevistas individuales los profesores hacen referencia al Cuaderno:

*A estrutura do manual dos alunos é muito atractiva (EICT02, CAD, 1, TEXT, char 1454 to 1498 of page 1 of EICT02.TXT).*

*O manual está tão bem feito, acho que não há necessidade de recorrer a outras actividades (EISB04, CAD, 2, TEXT, char 253 to 341 of page 1 of EISB04.TXT).*

*Parece-me que este manual está óptimo. Para já está acessível, está bem estruturado, tem uma linguagem acessível (EISB04, CAD, 2, TEXT, char 4576 to 4687 of page 1 of EISB04.TXT).*

En cuanto al planteamiento didáctico que se presenta en el Cuaderno, se apuntan en las entrevistas colectivas referencias sobre algunas actividades:

*Achei que aquela parte da expressão plástica, dos brinquedos ópticos que fizemos lá na sala, ajudou a facilitar a tal leitura que era muito extensa para os nossos alunos... penso que ajudou (EC401, CAE, 3, TEXT, char 9106 to 9371 of page 1 of EC401.TXT).*

*As curiosidades do manual é uma coisa que eles gostam muito (EC404, CAE, 3, TEXT, char 6404 to 6462 of page 1 of EC404.TXT).*

Respecto a la unidad tres, algunos profesores hacen referencia a la extensión de la misma, la cual es necesaria ya que se trata de presentar los conceptos esenciales del lenguaje cinematográfico:

*Trabalhei aquela parte final do bloco três, que achei um pouco extensa... tive que trabalhar mais horas para além daquelas da Área de Projecto, foi um bocadinho extenso (EC405, CAE, 3, TEXT, char 2814 to 2981 of page 1 of EC405.TXT).*

En las entrevistas individuales también se recogen algunos comentarios sobre el lenguaje técnico propio del cine:

*Às vezes é que algumas palavras... pronto é a tal coisa a linguagem do cinema é técnica e como tal por vezes alguns termos são difíceis de eles entenderem, mas desde que eles entendam o essencial e também é uma forma de eles enriquecerem o vocabulário. Não quer dizer que tenhamos que andar sempre com coisas simplificadas, com vocabulário muito pobre, mas às vezes torna-se difícil de eles entenderem por isso certas coisas (EILA02, CAE, 1, TEXT, char 234 to 658 of page 1 of EILA02.TXT).*

Respecto a la Guía Didáctica se ha verificado por el número de declaraciones, que su uso fue escaso, al contrario que en el Cuaderno del Alumno:

*O do professor só, não era suficiente. Contudo é um complemento a nível de programação, do preenchimento das grelhas (EC404, GDP, 2, TEXT, char 1003 to 1118 of page 1 of EC404.TXT).*

*Como o manual apresentava uma exploração muito vasta, eu retirei algumas questões que se pudessem adaptar ao filme para depois eles reflectirem um bocadinho sobre aquilo que viram (EC404, GDP, 2, TEXT, char 1895 to 2073 of page 1 of EC404.TXT).*

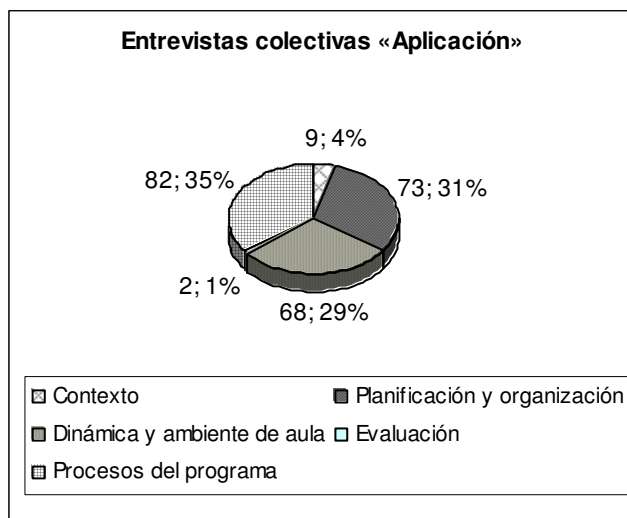
Por último, dentro de esta dimensión, se hace referencia a otros recursos complementarios, impresos o audiovisuales, ausentes en el Programa pero empleados por los profesores, permitiendo así un mejor desarrollo del mismo. De este modo, en las entrevistas colectivas se recogieron las siguientes aportaciones:

*Quando foram estudados os planos nós vimos um filme que os alunos trouxeram de casa para eles identificarem os planos, isto em vez de identificarem os planos só naquele dvd complementar do programa. Viram um filme normal, parámos as imagens e eles identificavam os planos, os ângulos... (EC404, OMA, 2, TEXT, char 3435 to 3760 of page 1 of EC404.TXT).*

*Temos recorrido à máquina de filmar, ao computador e à máquina fotográfica no caso de quando tiraram as fotografias dos ângulos e dos planos (EC404, OMA, 2, TEXT, char 3774 to 3913 of page 1 of EC404.TXT).*

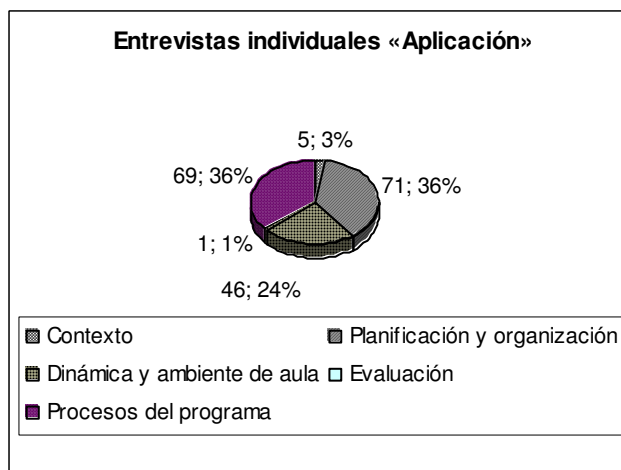
También en las entrevistas individuales se insiste en el empleo por parte de los docentes de otros recursos y materiales:

*Sempre que foi necessário requisitar televisor, vídeo, ou mais qualquer coisa houve sempre disponibilidade para nos emprestar. Fazíamos a requisição com alguns dias de antecedência, mas isso faz parte do sistema de organização da escola (EISA06, OMA, 1, TEXT, char 235 to 469 of page 1 of EISA06.TXT).*



En cuanto a la segunda dimensión, «Aplicación», contrario a los resultados anteriores de las observaciones y diarios, se observa algún equilibrio entre las referencias de las metacategorías: «planificación y organización», «dinámica y ambiente de aula» y «procesos del Programa», en los documentos de las entrevistas colectivas e individuales.

La metacategoría del «contexto» tiene pocas referencias en el ámbito de los dos tipos de entrevistas: colectivas (9) e individuales (5). Así, en relación a los comentarios hechos sobre el edificio o la institución donde se desarrolla el Programa, éstos se centran en los desplazamientos necesarios del sala (donde los alumnos pasan más tiempo) hacia otras en las que están los recursos audiovisuales. De las entrevistas colectivas se recogieron las siguientes referencias:



*Habitualmente as salas de aula não têm as condições necessárias para a utilização do leitor de vídeo ou dvd, ou do computador para as pesquisas, temos sim que sair da sala de aula e dirigirmo-nos à sala onde se encontra o respectivo equipamento (EC406, CCE, 3, TEXT, char 10717 to 10960 of page 1 of EC406.TXT).*

*No meu caso também só posso levar os alunos quando a biblioteca está livre, porque a determinadas horas estão a decorrer aulas (EC406, CCE, 3, TEXT, char 11271 to 11396 of page 1 of EC406.TXT).*

Los profesores en las entrevistas individuales también hicieron algunos comentarios:

*Temos uma sala que podemos utilizar de vez em quando com uma televisão, um leitor de vídeo e um leitor de dvd e não temos muito mais que isso (EIB004, CCE, 1, TEXT, char 3312 to 3452 of page 1 of EIB004.TXT).*

Respecto a los agentes externos que aparecen en el aula, caso de la presencia de la investigadora, solamente en las entrevistas colectivas se han recogido algunas referencias:

*Mas eles gostam...eles tiveram a fazer os comentários...eles acham que só se dá cinema quando a Ana Luísa vai (EC401, CAG, 2, TEXT, char 8576 to 8684 of page 1 of EC401.TXT).*

*Inclusivé estão sempre a perguntar quando é que a Ana Luísa vai à escola, pois isso é sinónimo de aula de cinema... (EC404, CAG, 2, TEXT, char 13368 to 13482 of page 1 of EC404.TXT).*

En la metacategoría «planificación y organización», destacan principalmente las referencias sobre estrategias de trabajo, plano del aula, trabajo conjunto y percepción de problemas, tanto en los documentos de las entrevistas colectivas como en las individuales. Aunque, respecto a la categoría sobre el contenido pedagógico se realizan algunos comentarios acerca del desconocimiento por parte de los alumnos, en relación a la ciencia-ficción, aunque se pueda relacionar con los contenidos del 4º curso, en concreto con el «Estudo do Meio»:

*Eu acho que essa parte foi a que... eles gostaram, mas não foi aquela que eles ficaram mais... não tinham tanto conhecimento a nível de ficção científica. O que eles vêem mais são desenhos animados quando vêem, ou assim algum filme mais badalado para idade deles. Eles não tinham muito conhecimento... até porque eu fiz a composição na sala e era uma dificuldade, eles achavam que daqui a uma estrela ou daqui a um planeta, era uma coisa como quem vai daqui à escola e da escola a casa (EC401, PCP, 1, TEXT, char 6342 to 6826 of page 1 of EC401.TXT).*

También en las entrevistas individuales se recogió el siguiente comentario:

*A linguagem do cinema é técnica e isso é que custou mais a entender, falar de realizadores, de bastidores, de cenários, de coisas assim... são coisas que as pessoas vão vendo e são palavras fáceis que também se utilizam no dia-a-dia. Para fazer uma peça de teatro é preciso um cenário... falar mais daqueles termos da montagem, das coisas mais técnicas mesmo... os ângulos eles entenderam, foi fácil de eles perceberem e de verem, os ângulos, os planos, essa parte foi a parte em que eles falaram mais, a zoom eles também já sabiam o que era (EILA04, PCP, 1, TEXT, char 2138 to 2678 of page 1 of EILA04.TXT).*

Respecto a las destrezas docentes que los profesores en las entrevistas colectivas manifiestan poner en marcha para el desarrollo del Programa, se apuntan algunas empleadas para clarificar términos:



*É como a proporcionalidade dos planos, eles não sabem o que é, mas se for para dizer como é que se deve mudar de um plano muito grande para um plano muito pequeno, ou de um plano grande para outro a seguir, ah! de um plano grande para o seguinte. Assim eles sabem. Penso que também com o passar dos dias e se usarmos sempre, sempre sempre os mesmos termos, eles vão assimilando este novo vocabulário (EC402, PDD, 2, TEXT, char 6720 to 7118 of page 1 of EC402.TXT).*

*Eu não explorei muito o filme do dvd porque queria aproveitar aquilo que eles iam trazer, então como um aluno trouxe um filme do Charlot, só ele é que o conhecia, os outros não conheciam (EC401, PDD, 1, TEXT, char 10031 to 10216 of page 1 of EC401.TXT).*

En cuanto a los comentarios de los profesores en las entrevistas individuales, éstos han señalado que:

*Eu costumo tempos a tempos... vamos parar, vamos ver o que falta, principalmente o que se cumpriu, o que ficou e que é necessário dar; tem que ser e depois eles começam também a tomar consciência que temos que avançar (EIMA04, PDD, 1, TEXT, char 6003 to 6216 of page 1 of EIMA04.TXT).*

Las estrategias de trabajo llevadas a cabo por los profesores se centran básicamente en las técnicas de agrupamiento, en la elaboración de fichas, en el trabajo en casa del propio profesor, y en otras estrategias de aprendizaje. Así, de las referencias recogidas de las entrevistas colectivas, se apuntan:

*Para a construção do cartaz, nós construímos o cartaz acerca dos brinquedos ópticos e acerca do funcionamento do olho, isso foi tudo uma investigação feita pelo professor fora da sala de aula. Levámos as fotocópias com os documentos para lá e depois os alunos em grupo analisaram; cada grupo analisou os documentos que tinha, porque para eles fazerem essa investigação por eles próprios, não há disponibilidade de meios técnicos, nem há tempo (EC401, PET, 2, TEXT, char 2167 to 2613 of page 1 of EC401.TXT).*

*Em relação à metodologia também concordo com as colegas que tem que haver uma parte teórica que não pode ser muito extensa, já se sabe que é difícil cativá-los e tem que haver sempre um bocado de prática e até acho que tem havido sempre nas aulas... é onde eles se sentem mais motivados, é a parte que eles se sentem melhor (EC402, PET, 4, TEXT, char 7407 to 7729 of page 1 of EC402.TXT).*

*Eu no meu caso mando-os sublinhar onde aparecem os temas, as competências específicas e transversais, porque se algum tiver dúvidas em se organizar quando for fazer a auto-avaliação vão lá pelo menos ver sobre o que é que afinal falamos (EC402, PET, 4, TEXT, char 8778 to 9008 of page 1 of EC402.TXT).*

*Fiz então uma ficha com umas perguntas, para eles contarem o argumento, o título da obra, que género era, comparar as cenas do filme com a realidade, se era possível acontecer aquilo no dia-a-dia deles, se os actores se comportavam no filme como na vida real, perguntas assim do género para confrontá-los um bocado com*

*aquilo que viram, para não ser só pelo simples prazer de ver o filme (EC404, PET, 10, TEXT, char 2076 to 2462 of page 1 of EC404.TXT).*

Y cuanto a las referencias recogidas de las entrevistas individuales:

*Exploramos a parte teórica com a leitura dos conteúdos, utilizamos os dvd's, fazemos algum trabalhinho prático (EICT04, PET, 2, TEXT, char 1184 to 1293 of page 1 of EICT04.TXT).*

*Eu obrigo a sublinhar que é para destacar, assim quando abrem o manual e vêem que está vermelho, chama a atenção, ao chamar a atenção várias vezes alguma coisa vai entrar pronto (EILA04, PET, 4, TEXT, char 1250 to 1427 of page 1 of EILA04.TXT).*

*Neste momento estamos a optar pelo trabalho em grupo (EIB104, PET, 3, TEXT, char 5512 to 5563 of page 1 of EIB104.TXT).*

*A Sandra trouxe a máquina digital, várias vezes e andámos a ver de cima para baixo, os planos, os ângulos, os movimentos de câmara, andamos a ver aquilo tudo... e sempre que nós trazemos uma câmara, ou um vídeo, ou um dvd, há sempre uma disposição que nos facilita um bocado a leccionar o conteúdo (EIB104, PET, 3, TEXT, char 6448 to 6744 of page 1 of EIB104.TXT).*

El trabajo conjunto con otros profesores, que también ocupa un lugar importante en el número de referencias, demuestra la colaboración a nivel de primer ciclo (4º año), ya que el sistema como hemos comentado anteriormente es diferente del segundo ciclo (6º año) y los profesores se ayudan más en el primer caso que en este último grupo. En este sentido, se recogieron en las entrevistas colectivas los siguientes comentarios:

*Tem havido uma interactividade bastante grande, uma interdisciplinaridade bastante grande, uma vez que não há facilidade em ter computadores dentro da sala, por exemplo a nível de investigação, de internet. Tudo o que seja relacionado com o computador tem sido feito nas aulas de informática (EC401, PCO, 7, TEXT, char 1083 to 1373 of page 1 of EC401.TXT).*

*A construção dos brinquedos ópticos foram feitos nas aulas de plástica. O visionamento daquele primeiro dvd sobre a história do cinema, em que havia lá uma parte em inglês e que não tinha legenda, isso foi feito na aula de inglês e a professora de inglês é que fez uma divisão das tarefas pelas várias disciplinas que eles têm... (EC401, PCO, 7, TEXT, char 1376 to 1711 of page 1 of EC401.TXT).*

*A nível da pesquisa, tive muito a ajuda da professora da Informática, eles próprios pesquisavam e depois traziam para a aula: «isto fui eu professora que encontrei!» (EC401, PCO, 7, TEXT, char 11325 to 11489 of page 1 of EC401.TXT).*

Respecto a los comentarios de los profesores en las entrevistas individuales, éstos han señalado que:

*Quando chegam à aula de informática fazem as pesquisas e no outro dia já me trazem tudo aquilo que pesquisaram (EICT02, PCO, 1, TEXT, char 683 to 792 of page 1 of EICT02.TXT).*

*Com a de inglês também já trabalhamos em equipa (EIMA06, PCO, 2, TEXT, char 3286 to 3332 of page 1 of EIMA06.TXT).*

La indicación de problemas que impiden el desarrollo del Programa, por parte del profesor, se detecta sobre todo en los alumnos de 6º curso, hecho justificable por la inestabilidad subyacente a esta etapa. Además, los docentes señalan también las múltiples dificultades de aprendizaje que los alumnos tienen. En este sentido, se recogen de las entrevistas colectivas los siguientes comentarios:

*Em termos de ritmos de aprendizagem, penso que os miúdos, sendo uma turma difícil, claro que é também complicado darmos determinada dinâmica à aula (EC602, PPP, 1, TEXT, char 10810 to 10955 of page 1 of EC602.TXT).*

*A turma não é que seja propriamente uma turma com muitos problemas de comportamento, mas também não é à partida uma turma muito fácil. Eu até na minha opinião, acho que o problema maior é conseguir o interesse deles, despertar o interesse deles (EC606, PPP, 2, TEXT, char 5969 to 6214 of page 1 of EC606.TXT).*

*Em termos de comportamento dos miúdos, é péssimo, o único que escapa é o B que é capaz de fazer o feedback de uma aula. Ainda é dos poucos que nós chamamos a atenção e que nos ouve, a par disso é bastante inteligente. Uma das grandes limitações para nós, na aplicação do programa, foi sem dúvida o mau comportamento desta turma (EC606, PPP, 2, TEXT, char 7018 to 7351 of page 1 of EC606.TXT).*

Y de las entrevistas individuales:

*É uma turma complicada a nível de comportamento e nota-se talvez às vezes alguma desmotivação (EIB104, PPP, 1, TEXT, char 6925 to 7017 of page 1 of EIB104.TXT).*

*Houve ali uma fase que eu até me chateeí com eles, se valeria a pena ou não estar a trabalhar o cinema, pois estavam com brincadeiras menos próprias dentro da sala que não interessam para nada (EIB004, PPP, 1, TEXT, char 4778 to 4991 of page 1 of EIB004.TXT).*

La mayoría de las codificaciones de la metacategoría de la «dinámica y ambiente de aula» se centran especialmente en los comentarios referidos a las actividades realizadas por el grupo clase, en la participación consciente y activa del alumnado en el trabajo y en la motivación. Por consiguiente, respecto al trabajo colectivo, se señalan los siguientes comentarios de las entrevistas colectivas, que complementarán los que ya

fueron recogidos en los dos documentos anteriores –observaciones y diarios–:

*Estivemos a fazer em grupos, o resumo do filme, dizer as partes principais do filme, depois a explorar melhor as personagens, perceber os gestos. Fizemos a sequência de imagens, uma história sem diálogos sem nada, para verem como as imagens podem contar uma história (EC401, DTC, 2, TEXT, char 10823 to 11086 of page 1 of EC401.TXT).*

*Estivemos a trabalhar aquelas actividades sobre o filme «Shrek», a primeira parte foi em conjunto (EC405, DTC, 2, TEXT, char 437 to 529 of page 1 of EC405.TXT).*

En cuanto a la implicación y a la motivación de los alumnos en el desarrollo del Programa, éstos son dos elementos significativos que destacan entre los comentarios, como podemos apreciar en los textos de las entrevistas colectivas:

*Quase sempre eles pedem para ir ao armário buscar o manual para o consultar (EC406, DIM, 3, TEXT, char 3707 to 3781 of page 1 of EC406.TXT).*

*No final já se notava uma grande evolução, já mostravam uma maior desenvoltura e algum conhecimento e preocupavam-se em pensar, mesmo que fosse necessário ir ao manual consultar o que tinha sido dado, passar pelos temas, pelos capítulos para ver o que é que se tinha falado, para poderem escrever... (EC406, DIM, 3, TEXT, char 12639 to 12947 of page 1 of EC406.TXT).*

*Se aparecesse um termo no livro que eles não sabiam, perguntavam logo o que era. Eles estiveram sempre muitos interessados (EC606, DIM, 4, TEXT, char 19093 to 19214 of page 1 of EC606.TXT).*

*Eu acho que a receptividade dos alunos tem sido, pelo menos na nossa escola bastante positiva, eles estão a gostar bastante. Tem sido uma coisa diferente, uma coisa interessante para eles, uma coisa nova, que eles mostram bastante interesse e ficam bastante eufóricos quando se vai tratar do assunto relacionado com o Programa (EC401, DMO, 4, TEXT, char 755 to 1080 of page 1 of EC401.TXT).*

*Quando fomos ao cinema, no início eles não pararam, chamavam a atenção dos colegas para a cabine de projecção, para alguns planos e depois lá se abstraíram e começaram a estar atentos ao filme (EC405, DMO, 2, TEXT, char 10820 to 11011 of page 1 of EC405.TXT).*

*Até o material quando nós pedimos, eles trazem sempre. Se for para outra aula, praticamente não trazem, mas para esta aula eles trazem tudo, não se esquecem de nada (EC602, DMO, 6, TEXT, char 2142 to 2305 of page 1 of EC602.TXT).*

También en las entrevistas individuales se recogieran comentarios acerca de la implicación y la motivación de los alumnos:

*Eles lembravam-se de alguns pormenores e a sequência não estava toda, e quando chegou à parte em que o Chaplin entra numa caverna e eu já não me recordava perguntei-lhes, então eles disseram-me «oh professora! então foi quando veio aquele que estava dentro do avião e que estava assim muito mal e o Charles Chaplin é que teve que pilotar o avião e depois virou ao contrário e já não sabia como estava...», e realmente passaram as férias e eles ainda se lembravam (EIB102, DIM, 1, TEXT, char 2342 to 2806 of page 1 of EIB102.TXT).*

*Todos os dias é sempre a mesma conversa: «então o que é que vamos dar hoje, vamos dar cinema professora?» (EICT02, DMO, 2, TEXT, char 1539 to 1640 of page 1 of EICT02.TXT).*

*A M há dias encontrou coisas sobre o Charles Chaplin, recortou, trouxe, já depois de ter sido explorado no início destas aulas sobre cinema. Eu acho que ainda estão... quer dizer foi dada aquela parte, mas vêem e lembram (EIMA04, DMO, 6, TEXT, char 2410 to 2644 of page 1 of EIMA04.TXT).*

*Há dias também a colega da biblioteca falou comigo e disse-me que eles tinham estado a conversar com ela sobre o que tinham aprendido em relação ao cinema... foram eles que levaram o assunto para a aula (EIMA06, DMO, 1, TEXT, char 3093 to 3283 of page 1 of EIMA06.TXT).*

En la metacategoría de «evaluación», como ya apuntamos anteriormente son escasas las referencias. En cualquier caso, recogemos un comentario sobre los procedimientos y herramientas –una ficha– usados por algunos profesores en clase para comprobar aprendizajes:

*Foi uma aula para o teste e a outra a aula foi a correcção (EC604, EEI, 1, TEXT, char 1645 to 1702 of page 1 of EC604.TXT).*

Finalmente, en la metacategoría «procesos del Programa», se señalan de la misma manera que en los documentos anteriores, las limitaciones básicas para su desarrollo, así como los avances, expectativas de cambio y el Programa en el futuro. En primer lugar, respecto a los comentarios sobre las dificultades derivadas de la distribución horaria se destaca esencialmente en las entrevistas colectivas –al igual que en las observaciones y diarios– la escasez de tiempo para la experimentación del Programa:

*A organização das aulas tem sido basicamente igual à planificação que nós fazemos aqui todas juntas e depois às vezes nem sempre bate certo, porque nem sempre se tem tempo para fazer exactamente como está na planificação (EC404, LPT, 1, TEXT, char 2702 to 2921 of page 1 of EC404.TXT).*

*Eu acho que nós não usamos mais o manual por falta de tempo e não exploramos mais por falta de tempo, porque isto é a nossa base de trabalho (EC602, LPT, 2, TEXT, char 4221 to 4360 of page 1 of EC602.TXT).*

Los profesores cuando están a solas con la investigadora –entrevistas individual– inciden en el mismo problema para el desarrollo normal del Programa:

*É pena porque eu acho que... é a tal coisa se houvesse mais tempo, havia tanta coisa que eles podiam fazer a nível de pesquisa... mas com mais tempo (EIMA04, LPT, 3, TEXT, char 8635 to 8786 of page 1 of EIMA04.TXT).*

*Nós estamos fazendo exercícios muito rápidos e sem aplicar muitos materiais. Por exemplo, quando a S trouxe a câmara, isso sim andámos a ver, foi uma aula só para os ângulos, uma aula só para os planos e uma só para os movimentos de câmara mas mais do que isso não dá, então vamos passando à frente porque em termos de tempo é impossível (EIB104, LPT, 1, TEXT, char 9259 to 9599 of page 1 of EIB104.TXT).*

Igual que en los documentos anteriores, hemos recogido algunos comentarios de las entrevistas colectivas sobre las deficiencias o falta de recursos en los que incide la mayoría, básicamente explicitan la ausencia de una cámara de vídeo:

*A escola não tem câmara, também não sei se saberia trabalhar muito bem com aquilo, mas pronto, tudo se arranjava, tudo se aprende (EC604, LPR, 1, TEXT, char 6127 to 6255 of page 1 of EC604.TXT).*

*Acho que o que faltou mesmo, tanto na gravação das imagens para o vídeo como antes na explicação de alguns termos, era experimentar mesmo, eles andarem com a câmara para cima e para baixo, a experimentar, acho que entre o proposto e o conseguido faltou passar pelo material (EILA06, LPR, 1, TEXT, char 528 to 800 of page 1 of EILA06.TXT).*

Por otra parte, se apuntan dificultades debidas a la falta de formación del profesorado en el uso del medio cinematográfico:

*Há muita coisa que me passava despercebida, como a ficha técnica no final do filme. Eu também sou como alguns alunos... que vêem o filme, acaba o filme e mais nada... (EC401, LPC, 4, TEXT, char 7952 to 8117 of page 1 of EC401.TXT).*

*Eu noto é que há uma lacuna na minha formação. A minha formação é que deixa muito a desejar (EC601, LPC, 2, TEXT, char 3580 to 3672 of page 1 of EC601.TXT).*

En esta línea, hay comentarios que apuntan a la necesidad de formación:

*Sinto-me insegura, acho que necessitava de ter formação mesmo a esse nível, para poder dar aos miúdos (EIMA02, LPP, 1, TEXT, char 3572 to 3684 of page 1 of EIMA02.TXT).*

Para finalizar, respecto a los avances del Programa, aunque éstos no sean muy significativos según diversos factores que hemos reseñado anteriormente, se consideran aceptables. Así, en relación a los avances de contenidos hemos recogido de las entrevistas colectivas los siguientes comentarios:

*A minha colega de Expressão Plástica diz que ficou espantada, que eles falaram nos planos..., ela disse que «...eu fiquei assim, eu não sabia o que era aquilo, eu não sei que plano era aquele...», eles ficam com alguma coisa, já se nota uma grande evolução (EC404, APC, 2, TEXT, char 10488 to 10743 of page 1 of EC404.TXT).*

*Eles agora já não vêem os filmes da mesma maneira já têm outro interesse, eles agora já olham para um filme que está a passar na televisão, já são capazes de fazer observações sobre os planos, sobre os ângulos, sobre os efeitos especiais... (EC405, APC, 1, TEXT, char 11628 to 11878 of page 1 of EC405.TXT).*

*É engraçado, mas eles já começam a usar alguns termos técnicos, já usam a palavra fotograma como se fosse uma coisa banal, tal como argumentista, produtor, realizador...( EC602, APC, 2, TEXT, char 3180 to 3348 of page 1 of EC602.TXT).*

También de las entrevistas individuales se recogieron algunos comentarios como:

*Outro dia estivemos a ver um bocado de um filme que um aluno trouxe em dvd, estivemos a identificar as características que lhes chamavam mais a atenção e o que eu tenho reparado, é que o que eles vão interiorizando mais são os ângulos e os planos (EILA04, APC, 1, TEXT, char 1430 to 1674 of page 1 of EILA04.TXT).*

*Quando nós estivemos a fazer aquela grelha no quadro, eles já conseguiram relacionar bem a ideia do guião e para o que é que serve e até relacionaram bem a forma como vão articular os diálogos, com a história, com os planos, com os movimentos de câmara... já conseguiram fazer isso (EIB104, APC, 2, TEXT, char 983 to 1261 of page 1 of EIB104.TXT).*

Respecto a los avances en procedimientos y valoraciones derivadas de la aplicación del Programa, destacamos algunos comentarios de las entrevistas colectivas:

*No filme que vimos no cinema, eu fiz a pergunta se no filme existiam cenas violentas, e uns disseram que sim e outros que não. Há uma cena em que atiram uma pedra ao vidro da camioneta e depois a pedra parte o vidro do carro, engraçado que uns acharam aquilo uma cena violenta e outros disseram que não, que era normal, que não havia conflito, que as coisas estavam bem e outros apontaram como uma cena violenta (EC404, APP, 3, TEXT, char 15393 to 15800 of page 1 of EC404.TXT).*

*Os meus alunos quando vêem algum filme em casa, gostam de vir para a sala de aula comentar o que viram de mais extraordinário e ultimamente, isso tem aconte-*

*cido bastante. Comentam utilizando as palavras género, personagens, são capazes de comentar sobre a ficha técnica, utilizam outro vocabulário que anteriormente não utilizavam (EC405, APP, 2, TEXT, char 11897 to 12226 of page 1 of EC405.TXT).*

*Agora quando vêem um filme em casa, já falam não só comigo mas também com outros professores. São capazes de ver qualquer coisa sobre um actor, trazem para a aula, conversam... acho que ficaram despertados para este tema que apesar de já lhes ser familiar, passou agora ainda mais a ser e noutras perspectivas (EC406, APP, 5, TEXT, char 4735 to 5041 of page 1 of EC406.TXT).*

*Os meus alunos depois de nós termos trabalhado na aula em relação às idades serem adequadas ou não, para determinado tipo de filme, eles depois no outro dia chegaram à escola e disseram «é verdade professora no filme tal tem maior de 12 anos...». Foram para casa e eu vi que nunca lhes tinha passado pela cabeça que era importante consultar a idade que lá está. A maioria não estava desperta para isto (EC406, APP, 5, TEXT, char 20180 to 20580 of page 1 of EC406.TXT).*

*Na nossa turma reparo que os poucos alunos que têm ido ao cinema, fazem questão de contar o que viram, mas utilizando os termos correctos... um dos alunos teve a preocupação de dizer o nome de alguns dos elementos que constavam na ficha técnica do filme, desde o realizador, às personagens principais, à produtora, etc., ou seja coisas que anteriormente não lhes dizia nada (EC605, APP, 1, TEXT, char 12071 to 12443 of page 1 of EC605.TXT).*

*Eles por exemplo, pensavam que determinadas situações aconteciam na realidade: o voar, o saltar, as mortes... tudo isto era real e agora essa parte, apesar de não saberem bem como se processa, já foi um bocado desmistificada. Eles próprios entre si já comentam que se trata de efeitos especiais (EC406, APV, 1, TEXT, char 17726 to 18019 of page 1 of EC406.TXT).*

*A minha aluna escreveu na reflexão, que agora em casa quando vê um filme, já começa com a irmã a ver quem acerta no género (EC405, APV, 1, TEXT, char 5676 to 5797 of page 1 of EC405.TXT).*

*Mudaram completamente o seu diálogo e as suas atitudes em relação ao cinema (EC606, APV, 3, TEXT, char 18927 to 19001 of page 1 of EC606.TXT).*

En suma, como consecuencia de la experimentación del Programa es posible verificar comentarios en las entrevistas colectivas e individuales referidos a las mejoras generales en la condición de espectadores activos y críticos:

*Embora um ou outro conhecimento que eles tenham agora presente, pode ser que no futuro se esqueçam. Mas eu acho que há coisas, que se não ficarem para sempre, pelo menos vão mudar o comportamento... a atitude deles perante os filmes, perante o cinema, perante os filmes que vêem na televisão (EC406, PPE, 6, TEXT, char 16985 to 17275 of page 1 of EC406.TXT).*



*Porque eles podem não saber identificar os ângulos todos daqui a um ano ou dois, mas sabem que as imagens são registadas com ângulos, podem já não se lembrar dos nomes, mas sabem que é diferente. Eu acho que o programa mudou essencialmente isso, a forma de estar perante o cinema, a forma de ver o cinema, de pensar sobre o cinema e a atitude deles perante o cinema. Eu acho que isso vai ficar para sempre (EC406, PPE, 6, TEXT, char 17299 to 17703 of page 1 of EC406.TXT).*

*Outra novidade para eles foi a quantidade de gente que é necessária para a produção de um filme. Eles próprios comentaram que pensavam que eram apenas necessários os actores e uma câmara, nunca lhes tendo passado pela cabeça que era necessário carpinteiros, electricistas, pintores... Penso que são essas pequenas coisas que ficam para sempre e essencialmente a atitude deles perante o cinema (EC406, PPE, 6, TEXT, char 19076 to 19467 of page 1 of EC406.TXT).*

*Uma coisa que nós temos vindo a dizer desde que começámos com a aplicação do programa, é que o que vai ser importante é a elaboração do filme que fará com que eles percebam na prática como é que as coisas funcionam, conduzindo então à tal atitude crítica, uma vez que ficam a compreender por meio de uma vertente mais prática um pouco sobre o mundo do cinema (EC604, PPE, 1, TEXT, char 4589 to 4941 of page 1 of EC604.TXT).*

*Eu acho que os alunos estão sempre abertos às novidades, gostam muito de tudo o que é novo. Eu acho que também foi uma maneira diferente de explorar outros conteúdos nas aulas, para não ser sempre a matéria e as coisas a que eles estão habituados. Eu acho que foi bom para eles (EICT06, PPE, 1, TEXT, char 661 to 937 of page 1 of EICT06.TXT).*

Finalmente, en relación a las condiciones necesarias para la aplicación del Programa en el futuro, se obtienen en las entrevistas individuales comentarios interesantes como los que ahora exponemos:

*No caso de colocarem a proposta aos professores em relação a um projecto sobre cinema, poderão achar um bocado estranho... porque os professores criam uma certa resistência a coisas novas, coisas diferentes que saem um bocado da normalidade. É preciso conhecer para depois aprender a gostar (EILA06, PAF, 3, TEXT, char 2933 to 3222 of page 1 of EILA06.TXT).*

*É uma coisa que não está muito vulgarizada e por isso torna-se um bocadinho estranho, ao princípio pelo menos, parece um pouco estranho. No meu caso, agora já estou mais habituada à ideia. Quando é uma novidade, as pessoas oferecem resistência, às vezes um comentário de dúvida, de incerteza, será que vai resultar... (EILA06, PAF, 3, TEXT, char 4511 to 4827 of page 1 of EILA06.TXT).*

*Adquirem novos conhecimentos, ampliam a cultura geral, é todo um conjunto de conhecimentos (EIAS06, PAF, 3, TEXT, char 2578 to 2667 of page 1 of EIAS06.TXT).*

*Eu acho que as pessoas já estão suficientemente despertas para isto, para ter novas experiências, para a necessidade de novas práticas, penso eu... Eu penso que não é difícil e acho que era bem interessante outras escolas passarem pela mes-*

*ma experiência, só ganhavam com isso (EIAS06, PAF, 3, TEXT, char 2690 to 2964 of page 1 of EIAS06.TXT).*

*Acho que não é difícil introduzir esta linguagem na escola. Para a experiência que nós tivemos acho que foi bom. Se calhar algumas acções de sensibilização junto dos professores seriam importantes (EIB006, PAF, 2, TEXT, char 1157 to 1333 of page 1 of EIB006.TXT).*

*Acho que é um Programa interessante, um Programa arrojado, diferente, inovador e acho que sim, que pode ser aceite em outras instituições escolares. Aliás, poderá ser aceite por instituições que realmente queiram fazer uma coisa diferente, porque só não será aceite no caso daquelas instituições, em que as pessoas não estão preparadas e não querem grandes inovações... porque nós trabalhamos imenso a cultura geral, a nível da Língua Portuguesa trabalhamos imenso com este projecto e no dia em que se trabalha este projecto, tanto na oralidade como na escrita, já estava a Língua Portuguesa trabalhada (EIAS06, PAF, 3, TEXT, char 1959 to 2555 of page 1 of EIAS06.TXT).*

*Eu estou a gostar muito deste programa sobre o cinema, falta mesmo isto nas escolas, se queres que te diga. Desde cedo isto deveria ser uma área presente na educação (EIB002, PAF, 1, TEXT, char 2964 to 3128 of page 1 of EIB002.TXT).*

### 3.8. Conclusiones

#### □ **La fundamentación teórica**

En la actualidad todos nosotros, sea cual fuere nuestra edad, estamos inmersos en una cultura audiovisual, es decir, nuestra vida está condicionada por los medios de información y comunicación. En esta línea destacan: el consumo televisivo superior a tres horas diarias, el ordenador y los video juegos, el cine como sustituto del teatro, la play-station con las novedades más recientes, las pantallas con los vídeo clips, las fotos de los carteles publicitarios, el móvil, la video-conferencia, Internet, etc. Ante este panorama y en el caso concreto de los niños y jóvenes, es necesario e imprescindible fomentar una enseñanza audiovisual, en este caso una «alfabetización cinematográfica», permitiendo que sean capaces de interactuar con el medio cinematográfico con una actitud inteligente, activa y crítica. De ahí que ahora más que nunca sea importante la elaboración de materiales curriculares –ya que se verifica una escasez en este tipo de recursos– que valoren la integración de los medios de comunicación, en concreto del cine, en el currículo escolar. En definitiva, el diseño y la puesta en marcha de programas didácticos para enseñar a ver el cine en los centros educativos es cada día más urgente.

Nuestra propuesta en este trabajo de investigación, que se centró en la elaboración de un material didáctico específico para la «alfabetización cinematográfica», tiene como centro de interés el cine, lo cual puede generar multitud de situaciones de aprendizaje.

En la primera parte de la Tesis –fundamentación teórica– hemos comprobado que existen distintos trabajos de revisión teórica que han intentado sistematizar o identificar el “estado de la cuestión” sobre la integración de los medios de comunicación en el contexto educativo, es decir, sobre la estrecha relación existente entre los conceptos de comunicación y educación. En dichas revisiones se ha verificado una abundante bibliografía en torno a la «Media Literacy» o en el ámbito castellano-parlante «Educación en Medios de Comunicación», aunque en el ámbito del medio cinematográfico «Cineliteracy» en el que se centra nuestro trabajo, no sea muy amplia.

Después de distintas revisiones literarias, creemos que podría organizarse temáticamente este trabajo en cuatro grandes líneas que a su vez integran distintas sublíneas. Así, en un primer bloque, se ha revisado material sobre los medios de comunicación y la educación, intentando indagar el momento en el que se encuentra la situación de una forma general, ya que los medios de comunicación aportan diversos medios con características y funciones específicas. En este sentido, verificamos esencialmente, que han surgido distintas propuestas institucionalizadas y curriculizadas –aunque la mayoría sean actividades puntuales–, tratando de responder con una formación en medios de comunicación. Así, fue nuestro propósito indagar sobre las características de esta temática, educación en medios de comunicación, específicamente las formas, los fines, los enfoques y los procesos de integración en el sistema escolar, a fin de justificar la relación comunicación-educación, permitiéndonos comprender la necesidad de una alfabetización cinematográfica.

Partiendo de una contextualización del uso de los medios de comunicación en el ámbito escolar, en el bloque segundo procedemos a una aproximación al medio cinematográfico –el Programa Didáctico elaborado se centra en este medio–, teniendo como puntos principales los distintos elementos que lo caracterizan. En esta línea, se ha puesto en evidencia el desarrollo diacrónico del cine, su fundamentación tecnológica, sus recursos tecnológicos, así como las diferencias en los enfoques de las teorías y del análisis cinematográfico.

Concluida la reseña sobre lo que caracteriza el lenguaje cinematográfico, en el bloque siguiente –el tercero–, procedemos a revisar los trabajos desarrollados en el ámbito del cine y espectadores una vez que he-

mos planteado diseñar un Programa Didáctico cuyo destinatario es el público infantil. En un primer momento nos centramos en la descripción de las líneas de investigación que han venido desarrollando algunas corrientes sobre el público y consecuentemente, su influencia y efectos en el mismo. En esta línea, proseguimos desarrollando la temática de las audiencias y el proceso de recepción cinematográfica, que se trata de un proceso largo y mediado dentro del cual el niño en la condición de espectador de cine es también hijo de la familia y alumno en un centro de enseñanza, o sea, en este proceso se destaca la familia y la escuela como mediadoras de esta recepción junto de los niños.

Finalmente hemos dedicado el último bloque, no por ser el menos importante, sino por centrarse específicamente en el ámbito del cine en el contexto de enseñanza-aprendizaje, constituyendo así el principal enfoque de este trabajo de investigación. Por ello, aunque no exista una amplia bibliografía en torno a esta temática, nos preocupamos en analizar las coordenadas y las funciones que los centros escolares han de adjudicar con respecto al consumo de cine en el público infantil y a su papel determinante en la alfabetización cinematográfica.

#### □ ***Diseño del Programa Didáctico: «O cinema está na escola»***

El objeto central de esta investigación, después de revisada la bibliografía necesaria para la fundamentación de nuestras ideas y planteamientos, se trataba de la elaboración de un material didáctico —el diseño de un Programa Didáctico— con la intención de ser experimentado en varios centros de Educación Primaria. El diseño y la puesta en marcha de este Programa designado «O cinema está na escola», pretendía esencialmente enseñar a ver cine en el contexto escolar, o sea, en contextos específicos de aprendizaje, enseñando a los alumnos un nuevo “lenguaje”, el audiovisual, con la intención de que se les facilitara la posibilidad de convertirse en un sujeto crítico ante la avalancha de imágenes y de información en la que vive inmerso. En este sentido se pretendía ofrecer a los alumnos una nueva “alfabetización”, al tiempo que recibían la tradicional de los profesores cuyo papel sigue siendo el de enseñar, acompañar, orientar y construir conjuntamente con su grupo de alumnos una mirada comprensiva del mundo. Asimismo, debe quedar claro, que un inteligente uso del medio cinematográfico no puede sustituir al profesor, ni ser un instrumento para llenar lapsos de tiempo muerto.

Hoy día tenemos que aceptar que los medios de comunicación convencionales, en concreto el cine, y las nuevas propuestas de tecnología

digital –ordenadores, juegos electrónicos– forman parte de las oportunidades de tiempo libre de las nuevas generaciones y que el papel de los docentes pasa por ayudar a usar estos medios de forma racional.

En el contexto de la sala del aula, por ejemplo, una de las preguntas más frecuentes del profesorado se centra en la escasez de motivación por parte del alumnado y en el problema de la falta de atención. La dificultad la mayoría de las veces puede ser solucionada a través de la originalidad de los recursos empleados por los profesores. El cine, considerado como un elemento que forma parte de las vidas de los niños y siendo la mayoría de las veces ignorado en los centros de enseñanza, podrá ser utilizado como un elemento educativo bastante persuasivo en sus aprendizajes. Por consiguiente, hay innumerables ventajas en la integración de la Educación en Medios de Comunicación, concretamente en el medio cinematográfico, en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, no solamente en el plano de la motivación en sala de aula, sino también en el desarrollo de una actitud inteligente, activa y crítica, evitando el rechazo frontal al medio y una posición acrítica, pasiva, ante los mensajes de la pantalla. El estudio del lenguaje cinematográfico es fundamental para disfrutar de la riqueza expresiva de las imágenes, deconstruir sus mensajes y apreciar los avances de las nuevas tecnologías. Además, no sólo permite trabajar los temas transversales y con ello la educación en valores, sino que potencian el trabajo en equipo y la cooperación.

La influencia actual del medio cinematográfico en el proceso de socialización de los niños y jóvenes es un hecho constatable. En esta línea, la multitud de canales y soportes existentes en la tecnología digital está posibilitando que los niños y jóvenes –receptores acríticos y pasivos– puedan plantear serios peligros de perversión de valores o de distorsión de la percepción del entorno, entre otros. Es indudable que el cine ejerce una influencia mayor en los más jóvenes, incapaces de leerlo correctamente. El cine, pues, es un medio de comunicación social que influye en el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes y determina tanto sus pautas de comportamiento, como su bagaje cultural.

Ante un panorama en el que la imagen en movimiento está presente en todos los espacios del mundo de la calle, resultando especialmente atractivo para los menores, es imprescindible que la organización escolar ofrezca una educación en los medios, para alcanzar una «alfabetización cinematográfica». La escuela, sin duda alguna, es el espacio social mas adecuado para la promoción e instrumentación del análisis crítico y la recepción activa de los mensajes cinematográficos, y de todos los medios. Por consiguiente, hay que romper la barrera que actualmente existe entre

la “escuela paralela”, la cual conforma una parte importante de la vida de los niños, y la educación formal.

En el contexto educativo portugués –donde se ha llevado a cabo la experimentación del Programa Didáctico–, el propósito general del «Currículo Nacional do Ensino Básico» de la Administración actual, además de propiciar la competencia comunicativa de los alumnos –se circunscribe desde un punto de vista teórico al lenguaje hablado y escrito– también se refiere al empleo de las «Tecnologías de la Información y Comunicación» (TIC) como un eje transversal del currículo, que sustenta todo el proceso enseñanza-aprendizaje; aunque en la práctica se observe que las actividades en torno a las TIC se resumen en su mayoría en el visionado de alguna película o vídeo documental, la aplicación de un CD-Rom, o el “navegar” por la red con algún pretexto, es decir, actividades más o menos contextualizadas e integradas en el proceso educativo. En este sentido, ante esta realidad, es importante señalar que la interpretación o el análisis que pueda desprenderse de la información proporcionada, en este caso por el medio cinematográfico, es algo que casi pasa desapercibido por parte de los alumnos. Por consiguiente, lo ideal sería ofrecer instrumentos para que los alumnos pudieran usar los medios de forma crítica e inteligente y regular y normalizar una asignatura que ayudase a familiarizarlos con el papel de los medios de comunicación. En esta línea, creemos que se hace imprescindible una educación en medios de comunicación y con los medios de comunicación.

Las actividades o los proyectos educativos en el ámbito de la Educación en Medios de Comunicación –de carácter puntual que van surgiendo–, ofrecen un nuevo contexto para la integración de los aprendizajes disciplinares. En esta línea, procedemos a la elaboración de un material didáctico que interactúa en este contexto mediático, permitiendo al niño hacer uso de un lenguaje total, tomando en cuenta sus emociones, percepciones, vivencias sociales, ideas y reflexiones.

El concepto de «alfabetización cinematográfica» en el currículo, visto desde una concepción crítica y reflexiva, implica algunas estrategias a través de las cuales el sujeto conoce sus códigos, permitiendo comprender y emitir mensajes –producción de sus propios mensajes audiovisuales–. En esta línea, es necesario también educar a los alumnos sobre las funciones de los estereotipos y cómo organizan y limitan nuestro modo de ver el mundo, ya que la mayoría de las imágenes ofrecidas por los medios de comunicación son imágenes seleccionadas, manejadas y manipuladas por los productores responsables. Generalmente, la presentación de personajes heroicos como modelos idealizados, con todas las necesidades materiales y emocionales satisfechas, puede, sin una alfabetización au-

audiovisual, conducir a creencias falsas sobre el valor de las personas y de la vida real. Ante este panorama y para saber vivir en la actual “sociedad de la información”, es importante conocer el lenguaje cinematográfico, saber cómo el cine representa el mundo, quién produce la película, qué quiere transmitir y quienes son los receptores.

Por consiguiente, este trabajo de investigación parte de la necesidad que hay de una educación audiovisual que permita que los escolares sepan dialogar críticamente con la realidad audiovisual y dosificar el consumo, en este caso, del medio-cine. En este sentido, la escuela en cuanto encargada de la formación, debería ofrecer a los sujetos herramientas de análisis, instrumentos de navegación, claves para la interpretación y la reflexión, elementos que permitan al niño decodificar la cantidad de imágenes de los más diversos tipos y contenidos que a diario se introducen en su vida. De esta forma, en el material que hemos diseñado y experimentado nos hemos preocupado con el conocimiento del lenguaje cinematográfico a través de variadas propuestas de actividades y de una serie de ejercicios para proporcionar estímulos visuales, además, hemos incluido también una parte específicamente para un trabajo más transversal en el que el cine se emplea como un recurso pedagógico, permitiendo con ello el desarrollo de habilidades de análisis, comprensión y juicio crítico. En este último caso, la imagen cinematográfica se convierte en una verdadera escuela de formación ética. En suma, el diseño de este Programa –objeto de nuestra Tesis– se justifica en la ventaja de aportar propuestas didácticas que permitan una intervención consciente en la alfabetización audiovisual –respecto al medio cinematográfico– de niños y jóvenes como grandes consumidores de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información, permitiendo que los mismos, al acceder a fuentes de información donde la imagen en movimiento predomina, sean capaces de discernir cuáles son o no pertinentes en cada caso, adoptando una actitud activa, crítica y reflexiva que les permita interaccionar con esa información y construir significados.

El panorama actual nos muestra un distanciamiento entre los medios de comunicación, en este caso el cine, y la escuela, lo que es ciertamente perjudicial para ambos. Por un lado para la escuela, ya que los medios de comunicación ejercen una competición directa, por otro lado para los medios, que son un elemento socializador y de la educación o formación de la infancia. En este sentido, se pretende a través de nuestro trabajo, interrumpir en un espacio corto de tiempo esta barrera que se ha creado y que difícilmente se va a conseguir superar en breve. En definitiva, se trata de que mediante el currículum escolar se ofrezcan las herramientas que permitan al alumnado aprender el lenguaje audiovisual, conociendo sus

mensajes, disfrutándolos y preparándose como un receptor crítico y un emisor creativo de sus propios mensajes.

La investigación que hemos desarrollado ha permitido que en seis centros educativos reales –en un total de ocho aulas de 4º y 6º de Primaria– de la Região Autónoma da Madeira, en Portugal, se llevase a cabo la experimentación de un Programa Didáctico, cuyo gran objetivo es enseñar y aprender de manera crítica, reflexiva y activa el lenguaje cinematográfico, permitiéndonos comprobar en qué medida los conocimientos, hábitos y actitudes pueden verse modificados a partir de un tratamiento planificado de reflexión y análisis de los contenidos y del lenguaje cinematográfico en el aula.

Una vez que hemos analizado los diferentes datos y comprobado de qué manera éstos nos indicaban la consecución o no de los objetivos planteados, procedemos ahora a presentar las conclusiones. Para ello, contrastaremos esos objetivos con los resultados de cada una de las fases y de los elementos utilizados en esta investigación.

Antes de la experimentación del Programa, procedimos a una evaluación previa de los materiales –Cuaderno del alumno, Guía y dvd– en la que se pretendía contrastar opiniones, en este caso a través de las valoraciones personales de un grupo de expertos. En este sentido, elaboramos la «Guía de Evaluación de Expertos», o sea, una parrilla con una serie de cuestiones referidas a los distintos ámbitos que pretendíamos someter a la evaluación de los expertos. A estos expertos se les indicaban una serie de prescripciones que garantizarían la homogeneidad entre los distintos materiales.

En un primer momento, situamos el material didáctico y su ámbito de aplicación, de manera que se clarificase nuestra intención. Así, los objetivos del Programa eran inherentes a las intenciones educativas que se pretendían desarrollar, junto con los contenidos y las respectivas propuestas de actividades constituyendo la programación específica para la «alfabetización cinematográfica».

En la elaboración de los contenidos, intentamos que estuvieran presentes los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tal como se puede verificar en las propuestas curriculares. En esta línea, creemos que fue oportuno presentarlos al inicio de cada unidad didáctica, de manera que cada alumno tuviera conocimiento de lo que se trabajaría en las aulas, haciéndoles partícipe de sus propias experiencias. En el comienzo de cada unidad optamos por presentar un pequeño texto intro-



ductorio junto de un dibujo con los que se pretendía motivar los alumnos hacia los contenidos de la respectiva unidad.

La lengua en que está escrito el Programa es el portugués, ya que la población a la que se dirige son alumnos de Portugal, de la Região Autónoma da Madeira. En este sentido, también hemos pretendido conjugar el necesario rigor científico con la claridad didáctica imprescindible al proceso enseñanza/aprendizaje, en concreto a la alfabetización cinematográfica del alumnado de nuestra investigación. Creemos que los contenidos seleccionados fueron presentados de manera sencilla, muy esquemática considerando las edades de los alumnos, sujetos de la investigación. Además, pensamos que los mismos han contribuido al logro de los objetivos propuestos en el Programa.

El material elaborado pretendía favorecer el aprendizaje significativo y funcional, es decir, aprendizaje y documentación van estrechamente interconectados ya que hemos optado por incluir un doble apartado en todas las unidades –con excepción de la última («Brincando com o cinema»)- de documentación y de una gran variedad de actividades, permitiendo al profesor y a los alumnos seleccionar aquéllas que consideren más convenientes y adecuadas a su realidad educativa, como ocurrió en la experimentación del Programa, en la que no siempre los profesores seleccionaban la misma actividad para trabajar con sus alumnos.

Al final de cada unidad didáctica hemos dedicado un espacio para que los alumnos evalúen su trabajo, lo que no ha sido muy explorado, ya que no les gustaba, sólo por tener que escribir. En este sentido, se observó por la mayoría de los profesores a través de los diversos instrumentos de recogida de datos, que los alumnos no están acostumbrados a reflexionar sus clases por escrito, justificándose por su edad, por eso este tipo de actividad fue en cierta manera rechazada por los mismos, optando por comentar oralmente el desarrollo de las clases.

En nuestra opinión, se trata de un material que contribuyó al desarrollo de unas calses más atractivas e innovadoras motivando al alumnado y al profesorado de los respectivos centros educativos, si bien en algunas ocasiones la complementariedad de este material con otros recursos materiales –lo que es justificable por el tema- no permitía el desarrollo de algunas propuestas de actividades. En este sentido, la disponibilidad de recursos humanos, materiales y económicos pueden condicionar el desarrollo de una actividad. Por ello, es imprescindible dotar a todos los centros de enseñanza de aulas de informática, con equipos periódicamente actualizados, medios para la proyección y filmación de imágenes, lo que es competencia de la Administración educativa.

### □ *La evaluación de expertos*

La evaluación llevada a cabo por los expertos del diseño del Programa Didáctico –que sucedió antes de la experimentación práctica del mismo–, fue muy importante, ya que nos aportó datos relevantes para determinar si dicho programa sería o no eficaz en este nuevo ámbito de conocimiento, permitiendo el desarrollo de la alfabetización cinematográfica con los alumnos de Educación Primaria. En este sentido, los expertos evaluadores indicaron en la mayoría de las cuestiones propuestas un «total acuerdo» y en otras, de «acuerdo», obteniendo de esta manera resultados muy positivos. Salvo excepciones, en la mayoría de las cuestiones se observaron cambios casi mínimos, permitiéndonos hacer el análisis y los comentarios que consideramos oportunos junto el respectivo gráfico o tabla. Como ya hemos comentado, los resultados se evaluaron muy similarmente, lo que también se pudo justificar debido al número reducido de expertos evaluadores. En esta línea, la evaluación permitió obtener información útil sobre el diseño del Programa, no sólo a nivel organizativo sino funcional.

Procedemos ahora a comentar brevemente cada uno de los ámbitos del análisis resultante de la evaluación de los expertos. Así, en el primer ámbito –que pretendía obtener una calificación del Programa, después de haber obtenido una impresión general del mismo– los resultados fueron a nuestro juicio, considerablemente positivos, teniendo presente que se trataba de un primer acercamiento. Se pretendía que el Programa Didáctico integrase textos, gráficos e imágenes de manera que este material resultase más atractivo y motivante a los alumnos y en consecuencia, facilitador de ciertos procesos de aprendizaje. En esta línea, los expertos señalaron que la presentación del Programa es atractivo, dispone de elementos razonables –aunque uno de ellos haya discordado–, se verifica una armonía y conjunción entre los soportes gráficos y visuales (Cuaderno del Alumno/a, Guía Didáctica y dvd didáctico), está adaptado a los niveles de los alumnos de Educación Primaria y señalaron además, que era viable su integración curricular.

Respecto al análisis del Cuaderno del Alumno/a, concretamente a sus aspectos formales –aspectos clave ya que es un material que se destina a los niños– la valoración de los expertos también fue positiva, aunque alguno de ellos no estuvo de acuerdo en cuanto a la adecuación de los iconos. En cuanto al planteamiento didáctico del Programa, en el que se proponía evaluar tanto su estructura general como su estructura metodológica, se verificó respecto al ámbito general, que tanto la presentación como la estructura del Cuaderno del Alumno/a fueron consideradas ade-

cuadas en la mayoría de los aspectos. En este ámbito se destaca también con valoraciones positivas las competencias generales del Programa.

Seguidamente, en la estructura metodológica –una de las partes más importantes ya que se pretende analizar los diferentes elementos que componen la estructura de cada unidad didáctica– se valoró positivamente ésta y cada uno de sus subniveles, de manera que se destacaba de manera favorable las presentaciones al inicio de cada Unidad Didáctica; las competencias que se pretendían desarrollar; el trabajo con las ideas previas, aunque con ligeras matizaciones hechas por un experto; el tratamiento de los contenidos de manera integrada: el conceptual, el procedimental y el actitudinal; la presentación estructurada de las ideas clave; la presentación de la información y documentación –se verifica también alguna discordancia por parte de un experto respecto a la información adecuada a los alumnos a que se destina– y por último, el desarrollo de las actividades, presentándose diversidad, lo que posibilitaba la selección cuando se pusiera en práctica. Respecto al desarrollo de éstas últimas, se pretendía que el Programa permitiera a los alumnos y a los profesores decidir la secuencia de estudio de los contenidos del módulo; del mismo modo se les ofrecían distintas y variadas alternativas (realización de actividades, estudio del contenido, etc.). Por último, respecto a la evaluación se destacó su carácter formativo y su adecuación, aunque los niños presentasen poca madurez. En definitiva, se pretendió diseñar un Programa que no predeterminara una secuencia específica de aprendizaje –aunque la mayoría de los profesores en la experimentación hubieran seguido la orden presentada–, sino que mostrara flexibilidad y adaptación a las características individuales de los alumnos –véase el módulo cinco, donde por ejemplo se presentan las películas correspondientes a los cursos, 4º o 6º de Primaria–.

En cuanto a la evaluación de la Guía Didáctica, se solicitaba que los expertos evaluaran la presentación formal y la estructura general. En este sentido, la presentación formal fue considerada adecuada por todos los expertos. En lo relativo a la estructura general, también fue evaluada positivamente, es decir, la introducción se consideró que enmarcaba el Programa Didáctico en su campo de actuación, dando la idea de lo que se pretendía abordar. Por otro lado, también fue valorada positivamente la contextualización en el diseño curricular, una vez que se presenta de qué manera el Programa tiene su enmarque dentro de las perspectivas teóricas del uso del medio cinematográfico en las aulas.

En la Guía Didáctica se ha dedicado también una de las tablas de la parrilla de la evaluación de los expertos a la presentación del Cuaderno del Alumno/a, introduciéndose los componentes básicos del mismo y de-

terminando las intenciones generales y las líneas básicas de actuación, lo que fue también valorado por los expertos de manera positiva. De igual manera, las competencias –donde se recoge explícitamente la finalidad del Programa–; los módulos y la metodología de trabajo; la propuesta de programación y la secuenciación de contenidos –en la que se analiza si el material ofrece de manera clarificadora el plan global de programación–; la metodología del Programa Didáctico en la que se ofrecen las pautas metodológicas que deben orientar el Programa; los criterios para la evaluación y los recursos y materiales didácticos complementarios fueron evaluados una vez más positivamente, lo que nos permite concluir la adecuación de la Guía para que los docentes puedan orientar a los niños en el aprendizaje de ver cine.

Finalmente, respecto al dvd didáctico presentado, se pretendía que los expertos evaluaran los contenidos, el tratamiento audiovisual y el abordaje didáctico. En este sentido, respecto a los contenidos, la mayoría lo ha valorado positivamente, aunque se verifican ligeras matizaciones en los que no están de acuerdo en lo relativo a la utilidad en la resolución de la actividad sobre los planos cinematográficos (pág. 77 del Cuaderno del Alumno/a) y en la demostración de algunos contenidos.

Por otro lado, respecto al tratamiento audiovisual y al abordaje didáctico, una vez más sus valoraciones estaban entre el «total acuerdo» y el «acuerdo», es decir, la elaboración de este dvd por la investigadora fue considerado apropiado por la mayoría de los expertos. En este sentido, hay que señalar que el CD-Rom, debido a sus características físicas, puede almacenar o permitir el acceso a una cantidad ingente y enorme de información, aunque en este caso hemos optado solamente por mostrar algunos de los contenidos que consideramos necesario presentarlos a través de imágenes en movimiento.

En suma, se pretendía desarrollar un material que estimulase el aprendizaje a través de la realización de actividades, es decir, hemos intentado combinar la presentación del contenido informativo con la propuesta de una variedad de tareas y actividades para que los alumnos, al realizarlas, desarrollasen un proceso de aprendizaje basado en su propia experiencia.

Por último, respecto a la valoración global del Programa Didáctico, realizada por los expertos al final de la parrilla, se destaca que es un material atractivo, de fácil consulta, es bastante útil como texto informativo; es necesario para formar a personas críticas capaces de aprender a partir de la visualización de películas; a través de él el alumno puede aprender conocimientos, procedimientos y valores apropiados a sus necesidades

como ciudadano del mundo del audiovisual, y finalmente, al partir del medio cinematográfico –un medio tan atractivo– permitirá el desarrollo de competencias básicas que facilitarán el aprendizaje crítico y significativo del alumnado.

Concluido el análisis de la evaluación del Programa Didáctico por los expertos, procedemos ahora a comentar su experimentación en el contexto real. La información resultante de la aplicación en los centros de enseñanza será muy útil ya que proporcionará datos valiosos para en el futuro proceder a la reelaboración y mejora del Programa Didáctico en relación a algunos elementos desde el punto de vista de los sujetos de la investigación.

#### □ *Objetivos versus conclusiones*

Ahora bien, una vez sometido el Programa Didáctico al juicio de los expertos para su evaluación, se procedió a su experimentación en contextos reales a fin de poderse comprobar las potencialidades didácticas del material y además, observarse en qué medida los conocimientos, hábitos y actitudes pueden verse modificados a partir de un tratamiento planificado de reflexión y análisis de los contenidos respecto al lenguaje cinematográfico. Hay que señalar, que aunque las aportaciones de los expertos fueron muy importantes, había que contrastar con la realidad, de manera que se pudieran obtener conclusiones válidas acordes con los objetivos que habíamos propuesto para nuestra investigación.

Tal y como se verificó inicialmente, nos apoyamos en la formulación de objetivos específicos para el logro del objetivo general de nuestro trabajo. Así, procedemos ahora a comentar los resultados teniendo en cuenta dichos objetivos.

Con el primer objetivo de nuestra investigación se pretendía *indagar las percepciones iniciales, conocimientos, hábitos de consumo de cine y actitudes ante el medio cinematográfico de varios grupos de escolares de la Educación Primaria de la Região Autónoma da Madeira, en Portugal*.

- En este sentido, los datos nos permiten verificar que respecto a los hábitos cinematográficos, la mayoría de los niños ven una o dos películas de cine por semana, independientemente del soporte utilizado, lo que es justificable pues todos ellos están ocupados en la mayor parte del día con las tareas escolares, siendo por la tarde o por la noche los momentos en los que se encuentran más disponibles.

- En cuanto a la utilización del aparato de vídeo y dvd, es decir, en qué momento los utilizan, la mayoría de los alumnos los utilizan para el visionado de películas en su tiempo de ocio, cuando no hay nada que hacer, no aportando otra intención.
- Se ha verificado al inicio, antes de la experimentación del Programa Didáctico, que a pesar de que la mayoría de los alumnos ya habían asistido a una sala comercial de cine, quedaba un pequeño grupo de veintiocho alumnos que nunca había ido. Este hecho es justificable por el distanciamiento existente con la ciudad principal de la isla, el Funchal, ya que los alumnos de las zonas menos urbanas (Gaula, Lombo de Atouguia y Maroços) no tienen grandes medios para desplazarse hasta dicha ciudad, es decir, donde se encuentran los centros comerciales con las respectivas salas de cine. La experimentación del Programa ha permitido a través de una visita al cine, cambiar estos resultados, permitiendo que todos ellos disfrutaran de una película en la gran pantalla. En esta línea, de los alumnos que ya fueron, todos ellos han señalado que les gusta ir al cine, aunque una pequeña minoría apuntase «a veces».
- La mayoría de los niños ven una o dos películas cinematográficas en las salas comerciales de cine al mes y este visionado tiene lugar principalmente los fines de semana. En este sentido, las películas mas vistas por los alumnos fueron: «Floresta Mágica» y «Harry Potter y o prisionero de Azkaban». Esta última película fue una de las más apuntadas, al igual que su protagonista principal, Harry Potter, como podremos observar en la pregunta sobre el héroe favorito. Esta película de gran recaudación en las taquillas, tal como las anteriores de esta saga, ha provocado un gran entusiasmo en el público en general, contribuyendo a que los niños se desplacen hasta las salas comerciales de la ciudad del Funchal, independientemente de las posibilidades de acceso a las salas. Convendría destacar el modo de consumo del cine, desde el punto de vista del acompañamiento, ya que en la mayoría de los casos es disfrutado junto con los hermanos, seguido de los padres.
- Aún en el ámbito de las actitudes ante el medio cinematográfico, en una situación de estreno de una película, la mayoría de los alumnos se desplaza hasta la sala comercial simplemente porque la película es reciente, no habiendo otro motivo.
- En cuanto a la visualización de la ficha técnica de la película cinematográfica, la mayoría del alumnado debido a que desconocían su importancia y finalidad, han señalado que después de terminar la proyección se iban de la sala. Tras la aplicación del Programa, aunque no lo hagan siem-

pre en el futuro, por lo menos –como se ha podido verificar en los resultados– algunos de ellos ya tienen otra actitud ante la ficha técnica.

- Respecto a la planificación del consumo de las películas cinematográficas, la mayoría de los alumnos hace una selección de las películas que ven, teniendo en cuenta el género cinematográfico. En esta línea, los géneros que los alumnos ven con más frecuencia son: «Aventura», «Comedia» y «Terror», coincidiendo también con los géneros que más les gustan.

- En cuanto al héroe favorito, destacan: Mr.Bean, Harry Potter y Arnold Schwarzenegger. En este sentido se puede afirmar, que la selección de estos personajes es justificable de alguna manera, a que el alumno/a se ve reflejado, es decir, estos personajes pueden servir como reflejo de sus deseos, de sus necesidades, de sus impulsos o incluso de sus carencias.

- Respecto a la necesidad de un lenguaje que permita la comprensión de las imágenes en movimiento, la mayoría de los alumnos señala que es necesario un aprendizaje para su comprensión, aunque algunos de ellos consideren que la comprensión de éstas es inmediata.

- Por último, nos gustaría apuntar que la mayoría de los alumnos dedica parte de su tiempo libre a ver cine. Contrariamente a lo que podríamos pensar, hoy en día no se dedica mucho tiempo libre a ver cine a través de los soportes tradicionales (televisión, vídeo, gran pantalla en la sala comercial...), hecho justificable por el crecimiento de la tecnología digital e Internet. En este sentido, las nuevas tecnologías de la información y comunicación multiplican a diario sus posibilidades, permitiendo una amplia oferta de imágenes en movimiento –incluso pequeños cortos– para los cuales será necesario una alfabetización cinematográfica, contribuyendo a que los niños y jóvenes posean una actitud crítica y reflexiva.

Según lo expuesto hasta el momento y después de haberse procedido a la experimentación del Programa, la mayoría de los sujetos componentes de la muestra quedaron muy motivados y empeñados con esta nueva experiencia, aunque les haya parecido solamente una actividad puntual, como otros proyectos en los que ya participaron. Esta actividad comprueba que la alfabetización audiovisual en el ámbito de la Educomunicación, una vez más se ha introducido de forma puntual –en este caso por su carácter académico–, no de forma reglada. Las iniciativas desarrolladas recientemente en países como España y, a veces en Portugal, son sobre todo, fruto de la buena voluntad y la profesionalidad de colectivos de profesores sensibilizados con la materia. En esta línea, puede decirse, que hasta el momento la Educomunicación no ha desarrollado todas sus

potencialidades debido en gran medida a la falta de profesorado preparado para impartir dicha área y de recursos materiales adecuados.

El segundo objetivo que pretendía *experimentar, en contextos reales, el Programa Didáctico: «O cinema está na escola»*, diseñado en este estudio, nos llevó a poner en práctica el material en seis centros de Educación Primaria, en un total de ocho aulas de 4º y 6º curso en la Região Autónoma da Madeira, en Portugal, con alumnos cuyo estrato socioeconómico y cultural es medio o medio-bajo, permitiendo una experimentación objetiva, como es requerido en toda la investigación. Todos los sujetos de la investigación –alumnos y profesores– se involucraron e hicieron un gran esfuerzo, ya que a menudo, para éstos últimos era complicado conciliar el trabajo diario del centro con la experimentación del Programa Didáctico.

El siguiente objetivo en el que planteábamos *evaluar las posibilidades didácticas del diseño del Programa, en su aplicación práctica, como material de apoyo docente y discente para la clase de «Área de Proyecto»*, desde una concreción curricular, trataba de interpretar la dinámica de aula que se genera con la puesta en marcha del mismo en los centros de experimentación, sus estrategias de planificación y organización, analizar los contextos de implementación, la interacción y ambiente de clase, la evaluación y las limitaciones y avances del propio Programa. En esta línea, las respuestas recogidas en las entrevistas colectivas y en los demás instrumentos nos permitirán obtener resultados muy interesantes y prometedores.

En toda esta fase de experimentación del Programa Didáctico se ha podido observar el interés y la motivación que puede traer una temática como ésta –alfabetización audiovisual– en el contexto educativo, concretamente a los sujetos participantes. El carácter innovador de estos nuevos contenidos temáticos aplicados en el ámbito portugués, llevaron a las clases de «Área de Proyecto» una dinámica distinta, en la que los alumnos han intervenido de forma muy participativa, autónoma y consciente. La motivación estuvo siempre presente, lo que prueba una dinámica activa y participativa en las clases. Además, los momentos en los que existía una puesta en común acerca de un tema, la mayoría de los alumnos participaba contribuyendo a un análisis crítico en torno al medio cinematográfico, lo que fue bastante enriquecedor. Por consiguiente, en la interacción del aula se ha ido desarrollando un ambiente de trabajo autónomo y de cooperación, lo que contribuyó a la implicación del alumnado de una forma dinámica. En relación a los profesores, éstos tienen a menudo ciertas actitudes que demuestran su destreza y su capacidad de adaptación a nuevas situaciones. Además, se ha comprobado que la mayoría se ha preocupado en planificar su actuación didáctica con las respectivas estrate-



gias de trabajo –que se centran esencialmente en las técnicas de agrupamiento, en la elaboración de fichas y en otras estrategias de aprendizaje– e incluso, algunos de ellos se han dedicado a investigar en casa sobre esta temática novedosa.

La mayoría de los profesores participantes en este reto educativo están sensibilizados ante las propuestas de cambio, verificándose un buen nivel de comunicación, y respecto a las iniciativas, a pesar de que a veces, algunos de ellos mostraron cierta resistencia a los diarios que serían imprescindibles en la recogida de datos, mostrando de su parte alguna dificultad en la concreción de las reflexiones escritas. Sin embargo, en casi todas las aulas fue posible observar una actitud nueva del profesor, distinta de la tradicional, en la que tanto el profesor como el alumno jugaron juntos a ese juego de re-descubrir un lenguaje, conjugando placer y conocimiento. En este sentido, aunque a lo largo de toda la experimentación se ha destacado la trascendencia de este Programa para el desarrollo de actuaciones en educación para la alfabetización cinematográfica, hay que reconocer el papel fundamental que los profesores han tenido en la aplicación de dicho Programa. De ahí, que el rol del profesorado en el Programa Didáctico haya sido una pieza clave para asegurar la inserción de esta nueva temática. Así, de él, como se observó, ha dependido la creación de un clima afectivo que facilitara la atención y comprensión de lo que se observaba. En la experimentación del Programa Didáctico, la mayoría de los profesores comentaron que se sentían audiovisualmente analfabetos, aunque gracias al trabajo que desarrollaron con el colectivo de profesores les ha permitido traspasar ciertos temores e inseguridades. En líneas generales podríamos decir, que el éxito de un Programa Didáctico sobre la alfabetización cinematográfica depende en su mayor parte de la sensibilidad, imaginación e interpretación del medio que pueda tener el profesor.

Una de las estrategias clave para el aprendizaje de una alfabetización cinematográfica –como han valorado los docentes a lo largo de los instrumentos de recogida de datos– radica en la estructura metodológica innovadora que se presenta en este Programa Didáctico y que ha permitido favorecer dinámicas de aula participativas, sistemas de agrupamientos flexibles que combinaron el trabajo individual con el colectivo, el trabajo conjunto entre profesores de áreas distintas –los profesores de 4º curso, una vez que los centros funcionan con el sistema ETI, han trabajado junto con otros profesores permitiendo un trabajo más enriquecedor– y estrategias innovadoras de evaluación. En esta línea, fue valorada en repetidas ocasiones –entrevistas individuales y colectivas– la metodología alcanzada a través del Programa, permitiéndonos concluir que su aplicación, como concreción curricular, muestra significativas incidencias en las aulas

en las que se ha experimentado. Ahora bien, nos gustaría destacar una de las actividades en la que los alumnos y profesores crearon muchas expectativas y que ha permitido la colaboración de los centros de enseñanza: la producción de sus propios mensajes audiovisuales, o sea, la producción de vídeo. Por consiguiente, la finalidad de esta actividad no es convertir a los alumnos en profesionales del área cinematográfica o en productores de cine, sino permitirles en un primer momento el conocimiento del lenguaje audiovisual –del lenguaje cinematográfico–, para después utilizarlo como un medio de expresión personal y de creatividad. Esta actividad, aunque haya sido desarrollada con la ayuda y colaboración de los técnicos de la Direção de Serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação da Madeira –debido a que los centros aún no poseen cámaras y otros aparatos que posibiliten la edición de los vídeos– ha sido muy interesante y enriquecedora tanto para los alumnos como para los profesores. Esta actividad, como han comentado los profesores en las entrevistas colectivas, permitió verificar, si los alumnos habían adquirido o no, muchos de los conocimientos explorados anteriormente por medio del Programa Didáctico.

Respecto a los datos recogidos sobre las estrategias de evaluación, se ha observado que la mayoría de los profesores –disculpándose con el trabajo adicional que la experimentación del Programa Didáctico traería– no llevaron el concepto de evaluación en toda su extensión. Algunos de ellos optaron por establecer oralmente con los alumnos, en conjunto, el balance de la clase, rechazando a veces la forma de valoración. Incluso los propios alumnos no están muy despiertos para hacer una evaluación personal de su trabajo respecto a esta temática novedosa, tanto en la adquisición de conocimientos, de habilidades, como en el desarrollo de actitudes y en el propio ámbito social. Sin embargo, aunque los profesores no han explorado en toda su esencia la sección de la autoevaluación con los alumnos, en el futuro es necesario que lo hagan, ya que constituye un momento importante con evidente valor formativo pues, además de contribuir a la regulación del proceso de enseñanza/aprendizaje, facilita su papel al tomar conocimiento de las mejoras o retrocesos del alumnado. En este sentido, conscientes de la importancia del proceso evaluativo, hemos dedicado un apartado en la Guía Didáctica en la que señalamos que en la aplicación de este Programa Didáctico el profesorado deberá valorar y evaluar el nivel de concreción de las tareas, el trabajo cooperativo, la calidad de los productos realizados, la capacidad de iniciativa y la reflexión sobre el trabajo desarrollado en cuanto al sentido de responsabilidad.

Finalmente, en las limitaciones se verifica que las más apuntadas fueron las generadas por los propios contextos institucionales, es decir, las limitaciones de recursos, problemas de tiempo, escasa cualificación del

profesorado y perfeccionamiento específico en la temática. Sin embargo, a pesar de estos contratiempos se han verificado significativos avances en el conocimiento del medio cinematográfico y cambios en el visionado cinematográfico de los alumnos.

El cuarto objetivo de esta investigación trataba de *describir, interpretar y valorar el índice de mejora en el desarrollo de la «alfabetización cinematográfica» por parte del alumnado, a través de la experimentación del Programa Didáctico, con la finalidad de conocer la influencia de esta estrategia en sus hábitos cinematográficos y en su visionado cinematográfico.*

En este sentido, en primer lugar hay que decir que el índice de mejora en el desarrollo de la «alfabetización cinematográfica» es un elemento de difícil cuantificación, además si la intervención ocurre en un corto período de tiempo y en un espacio concreto, como fue el período de la aplicación del Programa –seis meses– y ámbito escolar exclusivamente. Por consiguiente, aunque difícilmente se pueda afirmar que se haya producido un aprendizaje significativo de la alfabetización audiovisual, sí se puede afirmar que la aplicación de este Programa Didáctico ha permitido principalmente el desarrollo del conocimiento del medio, determinados procedimientos y estrategias para el visionado del cine –como por ejemplo, el visionado de la ficha técnica al final de la película, entre otros–. Además, creemos que se ha producido un considerable cambio en las percepciones de los niños y niñas respecto a la significatividad de esta nueva temática. En este sentido, se destacan comentarios como «...a mí me gustan las clases de cine, pues se estudia cómo funciona el mundo del cine»; «...cuando pretenda ver una película, ya voy a mirar la edad y voy a saber el género al que pertenece...».

Por consiguiente, aunque con alguna limitación a nivel de recursos, se han producido algunos cambios en los procedimientos y actitudes de los alumnos, es de esperar que en el futuro, cuando se mejore el diseño del Programa y se tengan las condiciones más favorables en cuanto a recursos se refiere, e incluso más tiempo, creemos que los resultados podrán mejorar, considerando éste un nuevo y urgente reto para el sistema educativo.

Con el objetivo que planteábamos de *comparar las percepciones iniciales, conocimientos, hábitos de consumo cinematográfico y actitudes ante el cine de los alumnos de la investigación, con las obtenidas al final de la implementación del Programa*, pretendemos ahora hacer un breve comentario sobre la posible evolución de aprendizaje de algunos conocimientos, procedimientos y de actitudes entre el momento inicial y el final.

Así por ejemplo, respecto a los procedimientos a seguir cuando la proyección de la película termina, la mayoría de los niños como se puede observar en los resultados, aunque no lo hagan siempre, han aprendido la importancia de la información presente en la ficha técnica de una película; además de la importancia de conocer el funcionamiento del mundo del cine, ya que les permite ver cine de otra forma; han quedado despiertos para asimilar el hecho de que el cine es una representación de la realidad y no la realidad. En el ámbito de los géneros cinematográficos aprenderán lo que caracteriza a cada uno, comenzando a hacer un uso más racional e inteligente del medio, como se ha podido verificar en la mayoría de los datos cualitativos recogidos. En este sentido, basándonos en una aportación de uno de los alumnos, sujetos de la investigación, se destaca —véanse los resultados analizados anteriormente—, la que considera que los géneros son importantes, pues le permite en el visionado de una película tener previamente a la proyección, una idea sobre lo que trata.

Otro de los contenidos que les despertó gran interés fueron los planos y ángulos cinematográficos, permitiéndonos observar en algunas clases, la elaboración por los alumnos de un guión donde se empleaban planos y ángulos correctamente.

Los alumnos después de la experimentación del Programa consideran que son manipulados, una vez que existen intereses por detrás de la proyección de una película. Otro de los puntos a destacar es el que trata de que hayan percibido la importancia de interpretar una película, ya que permite descubrir los mensajes subyacentes. Por último, consideramos muy pertinente una de las aportaciones de los profesores en la que se observa una evolución entre el momento inicial y el final de la aplicación del Programa Didáctico: «...relativamente a esta parte final de la aplicación del Programa, hay que comentar que la realidad es completamente diferente de la inicial, bien en la percepción de los contenidos por parte de los alumnos, bien en la forma de presentación de los mismos por parte de los profesores».

El último objetivo que proponíamos en esta investigación consistía en *indagar las percepciones iniciales, conocimientos, hábitos de consumo cinematográfico y actitudes ante el cine de los profesores, sujetos de la investigación.*

- En este sentido, respecto a los hábitos cinematográficos de los profesores, la mayoría de ellos ven una o dos películas de cine por semana en distintos soportes tecnológicos. Por otro lado, relativo a la frecuencia con la que asisten a una sala comercial de cine, todos ellos habían ido a una

sala comercial de cine y a todos ellos les gusta ir al cine, aunque haya una minoría que responda que asiste a veces.

- En cuanto a la utilización del aparato de vídeo y dvd, es decir, en qué momento los utilizan, la mayoría de los profesores ven películas en soporte de vídeo cuando tienen una película que han grabado y que les interesa ver; por otro lado, utilizan el lector de dvd cuando tienen en casa una película que es de su interés.
- La mayoría de los profesores, al igual que los alumnos de la investigación, ven una o dos películas cinematográficas en las salas comerciales de cine al mes, sobre todo en fines de semana. En este sentido, las películas más visionadas por los profesores fueron: «The increíbles» y «Tróia». Además, desde el punto de vista del acompañamiento, la mayoría de los profesores van al cine con los amigos o con el marido/ mujer, seguido de los hijos.
- En una situación de estreno, los profesores simplemente no van al cine, o aquellos que van es porque conocen el trabajo del realizador.
- En cuanto al visionado de la ficha técnica de la película cinematográfica, las opiniones dividían al profesorado una vez que desconocían su importancia y finalidad. En este sentido, han señalado que después de terminar la proyección se marchaban de la sala, seguido de los que salen durante la proyección de la ficha técnica.
- Respecto a la planificación del consumo de cine, la mayoría de los profesores hace, igual que los alumnos, una selección de las películas de cine que ven teniendo en cuenta los géneros cinematográficos. Por consiguiente, podemos afirmar que los géneros que los profesores ven con más frecuencia son: «Aventura», «Comédia», «Policial» y «Drama», coincidiendo también con los que más les gustan.
- En cuanto al héroe favorito destaca Tom Hanks.
- Respecto al tiempo libre dedicado a ver cine, la mayoría de los profesores no le dedica mucho tiempo o responden «solamente a veces».
- En cuanto a la necesidad de un lenguaje que permita la comprensión de las imágenes en movimiento, la mayoría de los profesores señala que es necesario un aprendizaje para su comprensión.

- Por último, respecto al aprendizaje del lenguaje cinematográfico en la escuela, los profesores consideran que sin duda alguna es el enriquecimiento de sus alumnos.

Desde el punto de vista educacional, creemos sin ser demasiado optimistas, que los profesores de esta investigación, aunque con poca formación en esta área novedosa: «alfabetización cinematográfica» –los pocos que tienen algunos conocimientos en esta área han tenido una formación autodidacta– verificaron cómo es importante hoy en día formar a un sujeto activo, crítico y participativo para que le ayude a decodificar la multitud de mensajes que recibe a diario y cómo es importante la enseñanza y aprendizaje crítico del cine en la línea de la alfabetización audiovisual. Considerando algunas aportaciones de los profesores participantes en esta experimentación, nos gustaría señalar la que refiere a que no es difícil introducir este lenguaje en el sistema educativo, ya que si consideran la experiencia que han tenido, las cosas funcionaron bien. Por último, en otra aportación han señalado que los niños ya consiguen estar más atentos a ciertos pormenores técnicos que anteriormente desconocían y que les pasaban desapercibidos. En este sentido, creemos que a partir de este momento será más gratificante y formativo ver cine, ya que la mayoría de ellos está por lo menos sensibilizado en cuanto al desarrollo argumental de una película, a la importancia del guión, al valor de la fotografía, etc.

En la actualidad la «alfabetización cinematográfica» no figura entre las prioridades de los actuales responsables del sistema educativo y por consiguiente, no se están cumpliendo las recomendaciones hechas por la UNESCO en materia de Educomunicación. El modelo actual se aproxima más a una educación para los medios, en vez de una educación en medios, es decir, la mayoría de las formaciones para el profesorado que surge se centran básicamente en los aspectos técnicos y prácticos de la enseñanza audiovisual. En esta línea, es urgente y necesario introducir y sensibilizar al profesorado sobre la problemática de la sociedad de la información y la necesidad de que el currículum educativo incorpore las nuevas tecnologías de la información y comunicación a los procesos de enseñanza desde una vertiente no sólo práctica (concepción tecnicista), sino también desde una vertiente crítica y participativa (concepción crítica). Además, la formación no se debe centrar únicamente en el uso del medio cinematográfico por parte del profesor, sino en la concienciación de éste en la utilización del mismo por parte de los alumnos, desde una vertiente crítica, como recurso expresivo y creativo.

La creación de materiales como éste puede ser un buen punto de partida para esta tarea importante y necesaria, ya que vivimos en una sociedad marcada por una creciente falta de sentido crítico.

La elaboración de materiales curriculares, especialmente en temáticas novedosas como el uso del cine en las aulas, desde la vertiente crítica –cineliteracy–, podrá ser un elemento clave no solamente para los niños y jóvenes que interactúan con el medio cinematográfico con una actitud inteligente, activa y crítica, sino también como una forma motivadora, incluso hacia otras asignaturas, permitiendo contribuir al proceso de la enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el cine en cuanto a recurso didáctico se refiere, es una forma rica e instructiva de acceder a la realidad, sin embargo, hay que saber interpretarlo, analizarlo y finalmente debatirlo. Por ello, se destacan los temas transversales que contribuyen a la maduración de los alumnos propiciando su integración en la sociedad como ciudadanos críticos, razonables y conscientes. Partimos del supuesto de que este Programa Didáctico facilita la innovación pedagógica y la integración de la «alfabetización cinematográfica» en el currículum escolar y en las prácticas docentes.

Como profesionales de la enseñanza, tenemos que ser capaces de elaborar materiales didácticos adecuados para las nuevas exigencias de la educación en la sociedad del siglo XXI. En ésta se valora una mayor autonomía en los alumnos, incrementando el tiempo dedicado a la resolución de actividades por su cuenta. Los materiales ya no son un apoyo a la explicación dada en clase por el docente, sino que deben ser completos y autocontenidos; deben motivar al alumnado y facilitarle la adquisición de las competencias que requiere la «alfabetización cinematográfica» desde una concepción crítica y reflexiva. Por ello se justifica la participación de profesores en nuestra investigación, que aunque no poseen una especialización en educación audiovisual, han desempeñado muy bien su papel en cuanto a educadores con formación pedagógica y didáctica.

Antes de la experimentación del Programa, en los tres meses de preparación, hemos observado que los centros de enseñanza, aunque participan en algunas actividades puntuales con la presencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), viven de espaldas a la Educomunicación, o sea, los medios y en concreto el cine –aunque sea utilizado como recurso didáctico ya que las películas tratan el conjunto de aspectos que tienen que ver, directa o indirectamente con el hombre y el mundo–, no se discuten, ni se cuestionan; en la mayoría de los casos su inclusión en el currículum no sobrepasa el umbral de la anécdota. Es una situación que se da en España, en Portugal –país donde hemos llevado a cabo la experimentación del Programa–, en países del entorno europeo, pero que dista de lo que ocurre en el Reino Unido, Australia o Canadá, es decir, países en los que el desarrollo de la Educomunicación está vinculado a su integración en el currículum obligatorio.

Para que sea posible la impartición de los medios de comunicación en el currículum, la enseñanza audiovisual, en este caso concreto la «alfabetización cinematográfica», es necesario previamente que los docentes estén alfabetizados en este sentido. Creemos que el profesorado debe desarrollar nuevas competencias, no sólo en tecnología, sino especialmente en actitudes que les permitan entender y hacer entender a sus alumnos la multitud de mensajes, de códigos, de señales y signos que están presentes en nuestras vidas y nos invaden la vida cotidiana. De hecho, la actitud del profesorado, como predisposición personal hacia proyectos en áreas novedosas como la alfabetización cinematográfica, juega un papel decisivo en este proceso innovador.

En consecuencia de las altas dosis de imágenes en movimiento y ritmos melódicos que llenan de contenido informativo gran parte del entretenimiento de los más jóvenes, a través no solamente de su televisor o de su lector de dvd, sino también en su ordenador, en la videoconsola que guardan en su bolsillo, o incluso en su móvil, no se comprende la escasa o nula presencia del lenguaje audiovisual dentro del currículum escolar. La implantación de las nuevas tecnologías exige nuevos retos para el sistema educativo, desafíos que pasan indiscutiblemente por la inclusión de la Educomunicación dentro del currículum escolar.

Desde los centros de enseñanza y como profesionales, no es difícil reconocer la influencia que ejercen los medios de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo no sólo motivar a los alumnos, informar sobre los acontecimientos sociales, sino también favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos. En este sentido, considerando la escuela como la institución social que despierta más expectativas, que recibe más encargos sociales y a la que se exige mayor respuesta a los nuevos desafíos, deberíamos aprovechar el potencial didáctico del cine, modificar nuestros métodos tradicionales y asegurar así la consecución de verdaderos aprendizajes.

Por otro lado, una vez que el tiempo de consumo mediático es principalmente tiempo transcurrido en la intimidad de casa, es muy importante la presencia de los padres y su papel activo en este proceso de alfabetización audiovisual. En este sentido, hay que realizar campañas educativas junto a los padres, para que la alfabetización cinematográfica, empiece en casa, pues una educación en medios que se haga desde los centros de enseñanza con la participación de los padres podrá ser la clave para la formación crítica del espectador desde la infancia.

Es fundamental y urgente formar a los niños y jóvenes para que comprendan qué representan hoy los medios de comunicación, y en con-



creto, el cine y las tecnologías que éstos emplean, para que puedan adquirir actitudes críticas ante el poder que dichos medios ejercen sobre la sociedad. Esta nueva alfabetización audiovisual —«cinematográfica»— es una tarea urgente en la actual sociedad de la información y que sólo es posible a partir de su integración en el currículum educativo, ya sea como materia obligatoria, transversal u optativa.

La sociedad de la información exige a los ciudadanos del siglo XXI una formación específica como espectadores y navegantes, como usuarios de los medios de comunicación que son, es decir, personas con capacidad crítica y reflexiva que sean capaces de interpretar realidades cada vez más complejas y llenas de matices en el laberinto audiovisual en el que vivimos.

### 3.9. Implicaciones del estudio

El diseño y la puesta en marcha de programas didácticos en los centros educativos como: «O cinema está na escola», conlleva a una serie de implicaciones si es nuestra intención enseñar a ver el cine y cambiar la actitud acrítica de los alumnos ante los medios, hacia una actitud crítica y activa ante los mismos.

En este contexto, presentamos algunas de las propuestas que están directamente implicadas en el proceso de «alfabetización cinematográfica», subyacentes no solamente a la enseñanza formal, sino a todo el proceso formativo del alumnado. Así, nuestra propuesta va en la siguiente línea:

Las *Administraciones educativas*, han de desarrollar una política global y planificada que se concrete en:

- Planes integrales de formación del profesorado que, por un lado, sensibilicen a los profesores sobre la necesidad de integrar los medios, y en concreto el cine, en el currículum escolar en sus tres ámbitos de explotación: como recurso y auxiliar didáctico para el aprendizaje; como técnica de trabajo creativo y expresivo, y como objeto de estudio, desde el punto de vista de análisis crítico; y por otro, les preparen específicamente para educar en esta temática novedosa, así como encuadrar la «alfabetización cinematográfica» en el sistema educativo. En esta línea, han de fomentarse espacios de formación que se presten al debate, a la reflexión compar-

tida, grupos de trabajo, grupos de investigación, seminarios y formación específica para la integración de los medios y del medio cinematográfico en el ámbito de la Educomunicación, adaptada a contextos específicos de enseñanza-aprendizaje, destacándose la componente crítica y reflexiva.

- Campañas institucionales destinadas a toda la comunidad educativa, desde padres, profesores y alumnos. En este sentido, se pretende sensibilizar a la sociedad en general sobre la utilidad de la «alfabetización cinematográfica» en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Edición de materiales didácticos, libros de reflexiones y experiencias de propuestas e investigaciones que permitan a los profesores adaptar a su contexto de enseñanza el desarrollo de actividades didácticas sobre el visionado reflexivo, activo y crítico de cine. En esta línea es importante fomentar no sólo la elaboración de materiales educativos, sino también facilitar su intercambio.

- Publicación de materiales curriculares que favorezcan no sólo el diseño, sino también la puesta en marcha en los centros de enseñanza de programas didácticos para la «alfabetización cinematográfica» contribuyendo a una actitud inteligente, crítica y activa.

- Evaluación de los Programas existentes, permitiendo dar a conocer a la comunidad en general.

- Dotación de recursos técnicos que constituyen una premisa imprescindible que hará posible la utilización de los medios y de las nuevas tecnologías en el aula y que sin estos será a veces complicado –véase nuestro estudio– llevar a cabo ciertas actividades.

Por último, aunque no se hayan terminado, otra de las propuestas cuenta con la implicación de las familias, en concreto de los padres –como reseñamos en capítulos anteriores– en los que se destaca su importancia en el contexto de la recepción en la influencia en los mensajes cinematográficos. En este sentido, hay que responsabilizar a los padres hacia esta temática novedosa, favoreciendo una interacción participativa conjunta con sus hijos.

### 3.10. Limitaciones

Tras las conclusiones e implicaciones procedemos ahora a precisar las limitaciones propias de un trabajo de este tipo:

- El diseño del Programa Didáctico ha tenido un proceso individualizado considerando que se trataba de un trabajo de carácter académico, aunque hemos contado con algunas sugerencias de los expertos evaluadores. En este sentido, la elaboración de materiales didácticos deberá ser planteada como un proceso abierto a la participación de los profesores en el conjunto de tareas implicadas en la creación del mismo, es decir, un trabajo en equipo.

- Aún en el ámbito del diseño del Programa Didáctico, otra de las limitaciones propias de este tipo de trabajo es que antes de la experimentación no ha tenido su desarrollo curricular, es decir, se desconoce el tiempo necesario para cada actividad, los intereses de los alumnos, la adecuación al nivel y al perfil de los destinatarios, etc.

- Respecto a la evaluación del Programa Didáctico, hay que señalar que el grupo de expertos con el que contamos para analizar la potencialidad didáctica del diseño era muy limitado, aunque procuramos incluir tanto al nivel del contexto universitario, como de la educación primaria y de las ciencias de la información y de la comunicación.

- En la experimentación, la muestra de los sujetos de la investigación –alumnos y profesores– no es numerosa, lo que complica su valor significativo, es decir, el trabajo de campo fue limitado, ya que hemos desarrollado esta investigación con una muestra de seis centros, con ocho clases, con la participación de trece profesores y un centenar y medio de alumnos; aunque, como nuestra intención se centró especialmente en la experimentación del Programa sin esforzarnos en universalizar, pensamos que ha sido suficiente.

- Aun respecto a la experimentación del Programa, concretamente en los instrumentos de recogida de datos, somos conscientes que la observación llevada a cabo solamente por la investigadora ha limitado de cierta manera la información recogida, aunque ésta ha intentado observar e interpretar siempre de forma imparcial.

- Para la elaboración de los diarios de clase –reflexiones–, contamos siempre con una gran resistencia por parte de los profesores, más allá de la dificultad que han presentado a nivel de sus competencias de análisis y reflexión. Por otro lado, también los alumnos han presentado muchas difi-

cultades para reflejar en soporte papel el desarrollo de la dinámica de aula y la propia autoevaluación en el Programa Didáctico. Respecto a los otros instrumentos de recogida de datos, hemos contado también con limitaciones propias de las entrevistas de contraste y finalmente, la validez y fiabilidad de los cuestionarios. A pesar de estas limitaciones respecto a los instrumentos empleados, creemos que se ha obtenido un aceptable grado de triangulación en los resultados.

- La cualificación de los profesores también ha constituido una limitación, a pesar de las sesiones previas de preparación, de reflexión compartida y de análisis común. En este sentido, es indiscutiblemente necesaria, como reseñamos anteriormente, la alfabetización audiovisual en los docentes.

- Respecto al impacto del Programa Didáctico en el alumnado, se considera que el tiempo de experimentación –seis meses– fue reducido, ya que se pretendía valorar el índice de mejora en el desarrollo de la «alfabetización cinematográfica», o sea, la influencia en sus hábitos cinematográficos y en su visionado. En este caso, posiblemente lo indicado sería realizarlo durante toda la escolaridad de los alumnos.

- Finalmente, como ya hemos señalado en apartados anteriores y que fue siempre muy apuntando por los sujetos de la investigación, se destacan, aun como elementos limitativos: los recursos materiales, económicos y de espacio, propios del universo educativo.

## REFERENCIAS

---

AGUADED, J.I. (1999): *Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo de Educación Secundaria*. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. (Edición electrónica).

ALANÍS, A. (2000): «Saber y saber hacer en la investigación educativa», en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/10/nota-06.htm>; (04-08-06).

ANGUERA, M.T. (1981): «La observación (I): problemas metodológicos», en FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J.A. (Dirs): *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid, Pirámide; 292-333.

ANGUERA, M.T. (1985): «Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa», en *Investigación Educativa*, 6; 127-144.

ANGUERA, M.T. (1988): *Observación en la escuela*. Barcelona, Graó.

ANGUERA, M.T. (1989): *Metodología de la observación en las ciencias sociales*. Madrid, Cátedra.

BALLESTER, L. (2001): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma, Universitat de les Illes Balears.

BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.

BERNAL, A. y VELÁZQUEZ, M. (1989): *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla, Alfar.

BISQUERRA, R. (2000): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, Ceac.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1982): *Qualitative research for education*. Londres, Allyn and Bacon.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1994): *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora.

CABERO, J. (1994): «La investigación en medios de enseñanza: propuestas para la reflexión en el aula», en [www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it02d.htm](http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it02d.htm); (24-07-06).

CABERO, J. (1995): «Televisión: usos didácticos convencionales», en RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y SÁENZ, O. (1995): *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy, Marfil; 213-232.

CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.

CABERO, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (Dir.) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla, Universidad/SAV.

CARDONA, M.C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid, EOS.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1998): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.

DENZIN, N.K. (1978): *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*. Nueva York, McGraw-Hill.

ELLIOTT, J. & ADELMAN, C. (1976): «Innovation at the Classroom Level. A Case Study of the Ford Teaching Project», in OPEN UNIVERSITY COURSE: *Curriculum & Development*. Milton Keynes, Open University Press.

EVERTSON, C.M. y GREEN, J.L. (1986): «Observation as inquiry and method», en WITTROCK, M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Nueva York, Macmillan; 162-213.

EVERTSON, C. y GREEN, J. (1989): «La observación como indagación y método», en WITTROCK, M. (Coord.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid, Paidós/MEC; 303-421.

FOX, D.J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA.

GALLEGO, M.J. (1997): «Cuestiones y polémicas en la investigación sobre medios de enseñanza», en [www.lmi.ub.es/te/any97/gallego\\_force/](http://www.lmi.ub.es/te/any97/gallego_force/); (24-07-06).

GALLEGO, M.J. (2000): *Tecnología educativa*. Granada, FORCE.

GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, Escuela Española.

GARCÍA MARCOS, J.A. (1983): «La entrevista», en FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Coord.): *Psicodiagnóstico*. Volumen I. Madrid, UNED; 355-395.

GAY, L.R. y AIRASIAN, P. (2000): *Educational research. Competencias for analysis and application*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

GIL, J. y PERERA, V. (2001): *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla, Kronos.

GLASER, R. y STRAUSS, A. (1967): *The discover of grounded theory: strategies for qualitatives research*. Nueva York: Aldine.

GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GUNTER, B. y McALEER, J. (1990): *Children and television: the one-eyed monster?* London, Routledge.

HAYMAN, J. (1984): *Investigación y educación*. Barcelona, Paidós.

HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, PPU.

JICK, T.D. (1979): «Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action», en *Administrative Science Quarterly*, 24; 602-610.

KRUEGER, R. (1990): *El grupo de discusión*. Madrid, Pirámide.

LATORRE, A. (1996): «El diario como instrumento de reflexión del profesor novel», en *III Congreso de E.F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Ferloprint.

LEÓN, O.G. y MONTERO, I. (1997): *Diseño de investigaciones*. Madrid, McGraw-Hill.

MARCELO, C. (1991): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla, Universidad.

MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991): «El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica», en MARCELO, C. y OTROS (Eds.): *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla, Universidad de Sevilla; 11-71.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996): *Evaluación de programas educativos*. Madrid, UNED.

MILES, M. y HUBERMAN, A.M. (1994): *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, Sage.

MORA, J. (1989): «Evaluación del Programa 'Comprender y transformar'», en ABARCA, M.P. (Coord.) *La evaluación de programas educativos*. Madrid, Escuela Española; 105-142.

MORAL, C. y FERNÁNDEZ, M. (1995): *Manual de entrenamiento: el profesor como práctico reflexivo*. Granada, Universidad/FORCE.

MUCCHIELLI, R. (1974): *El cuestionario en la encuesta psico-social*. Madrid, Ibérico Europea de Ediciones.

OROZCO, G. (1995): «El niño como televidente no nace, se hace», en CHARLES, M. y OROZCO, G. (Comps.): *Educación para la recepción*. México, Trillas; 33-48.

PADILLA, M.T. (2002): *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid, CCS.

PATTON, M.Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Sage.

PÉREZ JUSTE, R. (2006): *Evaluación de programas educativos*. Madrid, La Muralla.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (2004): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada.

RODRÍGUEZ, Ó. (2005): «La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales», en [www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp](http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp); (03-08-06).

RODRÍGUEZ, G. y OTROS (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.

SIERRA BRAVO, R. (1989): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo.

SOBRADO, L.M. (2002): *Diagnóstico en educación: teoría, modelos y procesos*. Madrid, Biblioteca Nueva.

STUFFLEBEAM, D. y SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, MEC-Paidós.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

TEJEDOR, J. (1985): «Observación sistemática», en ORDEN, A. de la y OTROS (1985): *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Anaya; 181-183.

VILLAR, L.M. (Dir.) (1996): *Evaluación de programas de formación permanente para la función directiva*. Sevilla, Universidad.



VILLAR, L.M. y CABERO, J. (Coords.) (1997): *Desarrollo profesional docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Sevilla, Universidad, Grupo de Investigación Didáctica.

WALKER, R. (1997): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.

WATTS, M. & EBBUTT, D. (1987): «More than sum of the parts: research methods in group interviewing», in *British Educational Research Journal*, 13, 1; 25-34.

ZABALZA, M.A. (1991): *Los diarios de clase*. Barcelona, PPU.

ZABALZA, M.A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

**IV PARTE:**

**ANEXOS**



# **1. EVALUACIÓN DEL DISEÑO**



## 1.1. Cuestionario de los expertos

O programa didáctico: “**O cinema está na escola**”, tem como destinatários os alunos do Ensino Básico em concreto o 4.º ano do 1.º ciclo e o 6.º ano do 2.º ciclo e além disso pode ser trabalhado na disciplina de Área de Projecto.

Fazem parte do programa didáctico: o manual do aluno, o guia que serve de orientação ao professor e um dvd com exercícios.

### No preenchimento do questionário deverá ter em atenção:

1.º O questionário é formado por 5 grupos: um que pretende analisar o programa didáctico em geral, um outro que se destina ao manual do aluno, outro que pretende analisar o guia do professor, outro que pretende avaliar o dvd e finalmente o último grupo que possibilita a realização da avaliação resumida do programa.

2.º A cada questão poder-lhe-á ser atribuído um valor de 0 a 3 consoante a opinião:

**0=Discordo totalmente**  
**1=Discordo**  
**2=Concordo**  
**3=Concordo totalmente**

3.º Existe ainda um espaço relativo a cada questão que permite registar algumas observações, de forma a justificar e a complementar a opção numérica escolhida.

4.º Pede-se que preencha todas as situações apresentadas com a respectiva cruz, tal como o registo das respectivas observações.

### 1 - O PROGRAMA DIDÁCTICO: “O CINEMA ESTÁ NA ESCOLA”

| <i>Questões a analisar</i>                                                            | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 1. O programa didáctico no seu conjunto apresenta-se de forma atractiva.              | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 2. É composto por um número razoável de elementos.                                    | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 3. Apresenta uma harmonia entre os suportes gráficos (manuais) e o audiovisual (dvd). | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 4. É um material didáctico acessível para os níveis a que se destina.                 | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 5. É possível ser integrado no currículo.                                             | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

## 2 - O MANUAL DO ALUNO

### 2.1. Apresentação formal

#### 2.1.1. Índices e introdução

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                        | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 6. O índice inicial apresentado é adequado (pág.5).                                                               | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 7. A introdução (« <i>Apresentação</i> ») do manual permite a motivação dos alunos.                               | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 8. O índice de apresentação dos módulos de trabalho (pág.9) apresenta clareza e facilidade na procura de um tema. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 2.1.2. Desenho

| <i>Questões a analisar</i>                                                             | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 9. O material apresenta-se atractivo para o aluno.                                     | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 10. O projecto gráfico facilita a sua utilização e motiva o aluno para a aprendizagem. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 2.1.3. Formato e encadernação

| <i>Questões a analisar</i>                                                                            | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 11. O formato, as dimensões e o peso do manual do aluno, são adequados aos níveis etários em questão. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 12. O número de páginas não é excessivo.                                                              | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 13. O número de páginas não é reduzido.                                                               | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 14. A encadernação em espiral é prática e manuseável.                                                 | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 15. Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização.                                  | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 2.1.4. Comunicação

| <i>Questões a analisar</i>                    | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-----------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 16. A capa é atractiva.                       | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 17. O título adequa-se ao conteúdo do manual. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

|                                                                                                     |   |   |   |   |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|
| 18. Os elementos gráficos e visuais estão distribuídos em cada página em função da sua importância. | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 19. Os textos apresentados são diversificados.                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 20. Empregam-se suficientes espaços em branco.                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 21. A apresentação gráfica (ícones e caixas) facilita a orientação ao longo do manual.              | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 22. A estrutura e a ordem dos diversos módulos de trabalho apresentados é coerente.                 | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 23. O tipo e o tamanho da letra estão de acordo com a importância dos textos.                       | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 24. O papel utilizado é de qualidade suficiente.                                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 25. Existe uma ampla variedade de esquemas gráficos que facilita a identificação dos temas.         | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 26. A impressão em diferentes cores tornava-o mais atractivo.                                       | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 27. Os diferentes tipos de ilustração relacionam-se adequadamente com o texto.                      | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 28. A impressão apresentada (uma só cor) é visualmente adequada.                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |  |

## 2.2. Análise do ponto de vista didáctico

### 2.2.1. Estrutura geral

#### 2.2.1.1. Organização dos módulos de trabalho

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                                                 | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 29. É adequada e prática a organização em oito módulos.                                                                                    | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 30. Os títulos dos módulos são sugestivos e atractivos.                                                                                    | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 31. Existe uma progressão lógica entre os módulos.                                                                                         | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 32. Existe uma adaptação psicológica no desenvolvimento dos módulos (através dos textos introdutórios, questões iniciais apresentadas...). | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 33. A extensão dos módulos é adequada.                                                                                                     | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |



## 2.2.1.2. Organização das unidades didáticas

| <i>Questões a analisar</i>                                            | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 34. É adequada e prática a estrutura do manual em oito unidades.      | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 35. A designação das unidades é sugestiva e atractiva.                | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 36. Existe uma progressão lógica entre as unidades.                   | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 37. Existe uma adaptação psicológica no desenvolvimento das unidades. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 38. A extensão das unidades é adequada.                               | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

## 2.2.1.3. As competências gerais do manual (pág.8)

| <i>Questões a analisar</i>                                  | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 39. O texto está claro e adequado ao nível de ensino.       | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 40. Podem ser interessantes para os alunos destas idades.   | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 41. Existe uma progressão coerente entre as competências.   | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 42. São desenvolvidas nos módulos e nas unidades didáticas. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

## 2.2.2. Estrutura metodológica das unidades

## 2.2.2.1. As apresentações (texto e ilustração)

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                                   | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 43. Os textos introdutórios (extensão e redacção) são adequados ao nível dos alunos.                                         | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 44. Os textos introdutórios, com a respectiva ilustração, motivam para a abordagem à unidade didáctica.                      | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 45. Os textos vão ao encontro das necessidades dos alunos deste nível.                                                       | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 46. São apresentadas questões (« <i>Para dialogar com os meus colegas e professor:</i> ») que despertam interesse pelo tema. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 47. A imagem seguida do texto introdutório ilustra a respectiva unidade.                                                     | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

## 2.2.2.2. As competências («O que pretendemos?»)

| Questões a analisar                                                 | Classificação |   |   |   | Observações |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|---|-------------|
| 48. Encontram-se subordinadas ao tema desenvolvido em cada unidade. | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 49. Estão enquadradas de acordo com as competências gerais.         | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 50. Apresentam-se de forma progressiva.                             | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 51. O texto é claro e adapta-se à idade dos alunos.                 | 0             | 1 | 2 | 3 |             |

## 2.2.2.3. As ideias prévias («Já sabemos que...»)

| Questões a analisar                                                                   | Classificação |   |   |   | Observações |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|---|-------------|
| 52. Têm como ponto de partida os conhecimentos que os alunos possuem.                 | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 53. Questionam aspectos sobre o seu quotidiano.                                       | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 54. São questões que motivam para a descoberta da unidade.                            | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 55. Permitem o interesse, a descoberta e a discussão do ponto de vista de cada aluno. | 0             | 1 | 2 | 3 |             |

## 2.2.2.4. Os conteúdos e as competências («O que vamos aprender?»)

| Questões a analisar                                                                                                                         | Classificação |   |   |   | Observações |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|---|-------------|
| 56. Os conteúdos apresentados em cada unidade procuram dar resposta às competências gerais (pág. 8) do manual.                              | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 57. Os conteúdos apresentam-se completos.                                                                                                   | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 58. As competências sugerem estratégias essenciais para o conhecimento do cinema.                                                           | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 59. As competências trabalham os valores e atitudes imprescindíveis para que os alunos aprendam a ter uma atitude crítica perante o cinema. | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 60. Adequam-se mais à orientação dos professores.                                                                                           | 0             | 1 | 2 | 3 |             |

## 2.2.2.5. As ideias-chave

| <i>Questões a analisar</i>                                      | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 61. Apresentam a informação mais significativa de cada unidade. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 62. Apresentam-se em esquemas bem estruturados.                 | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 63. Relacionam as ideias principais de forma simples e clara.   | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 64. Apresentam-se de forma sintetizada.                         | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

## 2.2.2.6. As actividades

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                                                   | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 65. As actividades, em geral, estão em concordância com as competências propostas.                                                           | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 66. Permitem atingir as competências delineadas ao longo do manual.                                                                          | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 67. As actividades das unidades adequam-se aos conteúdos apresentados.                                                                       | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 68. Permitem explorar as capacidades expressas nas competências.                                                                             | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 69. Promovem o desenvolvimento das competências gerais e específicas nos domínios dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes/valores. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 70. São apresentadas actividades que podem ser realizadas individualmente ou em grupo.                                                       | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 71. Introduzem o aluno na reflexão e na compreensão do mundo cinematográfico.                                                                | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 72. O manual valoriza as actividades experimentais.                                                                                          | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 73. São apresentadas diversas actividades de forma a permitir hipóteses de escolha.                                                          | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 74. Permitem a aprendizagem significativa.                                                                                                   | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 75. São suficientes para desenvolver as competências e conteúdos propostos em cada módulo de trabalho.                                       | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 76. Permitem abordar os temas transversais.                                                                                                  | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

|                                             |   |   |   |   |  |
|---------------------------------------------|---|---|---|---|--|
| 77. Facilitam a interdisciplinaridade.      | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 78. Estimulam a autonomia e a criatividade. | 0 | 1 | 2 | 3 |  |

## 2.2.2.7. A informação

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                                         | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 79. Fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina.                                    | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 80. Valoriza as aprendizagens significativas.                                                                                      | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 81. Considera-se suficiente as duas secções: “Vamos conhecer” e “Para saber mais”, que complementam os dois blocos de actividades. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 82. Nas secções com os textos informativos, as ilustrações enriquecem e complementam os conteúdos.                                 | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 83. Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos.                      | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 84. O conteúdo é atractivo para os alunos.                                                                                         | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

## 2.2.2.8. A avaliação

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                                                                                                     | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 85. As propostas da secção “Auto-avaliação”, presentes em todas as unidades, permitem saber quais os conteúdos em que o aluno ainda apresenta dúvidas, de forma a melhorar a sua aprendizagem. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 86. Apresenta quadros distintos de acordo com o trabalho de grupo e o trabalho com a turma.                                                                                                    | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 87. A avaliação individual aborda tanto os conteúdos, como as competências adquiridas.                                                                                                         | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 88. A avaliação do trabalho em grupo permite desenvolver o espírito crítico em relação ao trabalho desenvolvido.                                                                               | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 89. Considera o modelo de avaliação proposto como formativo.                                                                                                                                   | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 90. Favorece a aprendizagem activa                                                                                                                                                             | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

|             |  |  |  |  |  |
|-------------|--|--|--|--|--|
| dos alunos. |  |  |  |  |  |
|-------------|--|--|--|--|--|

#### 2.2.2.9. Outras actividades («Brincando com o cinema»)

| Questões a analisar                                                                                                             | Classificação |   |   |   | Observações |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|---|-------------|
| 91. É interessante, pois os alunos podem construir individualmente seguindo as indicações, os seus próprios brinquedos ópticos. | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 92. Possibilita o desenvolvimento destas actividades em qualquer momento do manual.                                             | 0             | 1 | 2 | 3 |             |

### APRECIÇÃO GLOBAL DO MANUAL DO ALUNO

|                        |
|------------------------|
| 93. Síntese descritiva |
|                        |

|                                   |
|-----------------------------------|
| 94. Síntese crítica e apreciativa |
|                                   |

### 3 - O GUIA DO PROFESSOR

#### 3.1. Apresentação formal (Desenho, formato e encadernação)

| Questões a analisar                                                               | Classificação |   |   |   | Observações |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|---|---|---|-------------|
| 95 – O projecto gráfico facilita a sua utilização e é atractivo para o professor. | 0             | 1 | 2 | 3 |             |
| 96 – O formato é manuseável e prático.                                            | 0             | 1 | 2 | 3 |             |

|                                                           |   |   |   |   |  |
|-----------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|
| 97 – A encadernação em espiral facilita a sua utilização. | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
|-----------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|

### 3.2. Estrutura geral

#### 3.2.1. A introdução

| <i>Questões a analisar</i>                | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 98 – Contextualiza esta nova temática.    | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 99 – Clarifica o que se pretende abordar. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 3.2.2. A contextualização no currículo

| <i>Questões a analisar</i>                                                           | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 100 – Clarifica o porquê da necessidade de integrar o cinema num contexto educativo. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 101 – Justifica de que forma o cinema educativo pode integrar o currículo.           | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 102 – Apresenta as diversas formas de explorar o cinema na sala de aula.             | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 3.2.3. A apresentação do programa didáctico

| <i>Questões a analisar</i>                                         | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 103 – Justifica a necessidade da elaboração do programa didáctico. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 3.2.4. As competências

| <i>Questões a analisar</i>                                 | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 104 – Enuncia com clareza as competências a que se propõe. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 3.2.5. Os módulos de trabalho e a metodologia de trabalho

| <i>Questões a analisar</i>                                                                  | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 105 – Clarifica o que se pretende nos principais módulos de trabalho do programa didáctico. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 106 – Os módulos de trabalho permitem dar resposta às competências do programa.             | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

|                                                                                                                     |   |   |   |   |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|
| 107 – Permite conhecer a estrutura e o funcionamento (metodologia de trabalho) de cada unidade através de esquemas. | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|

### 3.2.6. Programação e proposta de actividades

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                           | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 108 – Apresenta com clareza o plano global de programação.                                                           | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 109 – Os quadros sintetizam e resumem o conjunto das actividades.                                                    | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 110 – Apresenta informação sobre os recursos necessários.                                                            | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 111 – Oferece informação complementar para cada módulo de trabalho (proposta de actividades, sugestão de filmes...). | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

### 3.2.7. Metodologia do programa didáctico

| <i>Questões a analisar</i>                                                                  | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 112 – Apresenta as características metodológicas pelas quais o programa se rege e funciona. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

### 3.2.8. Os critérios para a avaliação

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                                     | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 113 – Apresenta quadros que podem ser utilizados de acordo com os parâmetros de avaliação da disciplina de «Área de Projecto». | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 114 – Refere a avaliação não só através do produto final como também durante todo o processo de ensino-aprendizagem.           | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 115 – Os critérios de avaliação dos alunos vão ao encontro das competências gerais do programa.                                | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 116 – Faz referência à auto-avaliação.                                                                                         | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

### 3.2.9. Os recursos e materiais didácticos complementares

| <i>Questões a analisar</i> | <i>Classificação</i> |  |  |  | <i>Observações</i> |
|----------------------------|----------------------|--|--|--|--------------------|
|----------------------------|----------------------|--|--|--|--------------------|

|                                                                                                                                                   |   |   |   |   |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|
| 117 – São apresentadas diversas sugestões de filmes consoante o tema que se pretende estudar.                                                     | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 118 – Os filmes sugeridos encontram-se de uma maneira geral nos clubes de vídeo e dvd.                                                            | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 119 – As sugestões literárias (resumo) oferecem a informação necessária ao professor, permitindo que este se interesse ou não, pela sua consulta. | 0 | 1 | 2 | 3 |  |

### 3.3. Apreciação global do guia do professor

|                         |
|-------------------------|
| 120. Síntese descritiva |
|                         |

|                                    |
|------------------------------------|
| 121. Síntese crítica e apreciativa |
|                                    |

## 4 - O DVD DIDÁCTICO

### 4.1.1. Conteúdos

| <i>Questões a analisar</i>                                                                                                                                | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 122 – É útil quer na parte da resolução do exercício (manual do aluno pág.77), quer na demonstração de alguns dos conceitos da linguagem cinematográfica. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |



|                                                              |   |   |   |   |  |
|--------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--|
| 123– Os conteúdos são actuais.                               | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 124 – Permite captar facilmente o interesse dos alunos.      | 0 | 1 | 2 | 3 |  |
| 125 – Permite a descoberta e o olhar crítico sobre a imagem. | 0 | 1 | 2 | 3 |  |

#### 4.1.2. Tratamento audiovisual

| <i>Questões a analisar</i>                                 | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 126 – A realização técnica da imagem é correcta.           | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 127 – Está adaptado ao nível dos alunos.                   | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 128 – As imagens e o som apresentam uma boa qualidade.     | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 129 – Mantém-se o interesse sobre as imagens apresentadas. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 4.1.3. Abordagem didáctica

| <i>Questões a analisar</i>                                         | <i>Classificação</i> |   |   |   | <i>Observações</i> |
|--------------------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|--------------------|
| 130 – É um complemento dos conteúdos do programa didáctico.        | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 131 – Demonstra alguns dos conceitos da linguagem cinematográfica. | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |
| 132 – O tempo de duração está adequado para o nível dos alunos.    | 0                    | 1 | 2 | 3 |                    |

#### 4.1.4. Apreciação global do Dvd

|                        |
|------------------------|
| 133. Aplicação na aula |
|                        |

|                 |
|-----------------|
| 134. Realização |
|                 |

### 5 – APRECIÇÃO GLOBAL DO PROGRAMA DIDÁCTICO

135. Qual a sua opinião geral relativamente ao programa didáctico?

136. Acha que tem utilidade no currículo do Ensino Básico (1.º e 2.º ciclo)?

137. Quais os aspectos negativos que considera que este apresenta?

138. Que aspectos positivos considera que a implementação deste programa poderá trazer?

139. Observações finais

**DADOS DO AVALIADOR**

Estes dados são importantes pois servem para indicar a qualificação académica e profissional dos avaliadores no âmbito dos meios de comunicação e em concreto do cinema.

⇒ As informações são de carácter confidencial.

**Nome****Instituição onde trabalha****Localidade****Habilitações Literárias****Experiência Profissional****Publicações (no âmbito do cinema e dos meios de comunicação)****Investigações (no âmbito do cinema e dos meios de comunicação)**

## 1.2. Claves de interpretación de la «Guía de Evaluación de Expertos»

### 1. ÁMBITO PRELIMINAR DE ANÁLISIS: EL PROGRAMA DIDÁCTICO

#### **BLOCO A: O programa didáctico**

1. O programa didáctico apresenta-se de forma atractiva no seu conjunto.
2. É composto por um número razoável de elementos.
3. Apresenta uma harmonia entre os suportes gráficos (manuais) e o audiovisual (dvd).
4. É um material didáctico acessível para os níveis a que se destina.
5. É possível ser integrado no currículo.

### 2. ÁMBITO DE ANÁLISIS: CUADERNO DEL ALUMNO/A

#### **BLOCO B: Apresentação formal**

##### B.1. Índices e introdução

6. O índice inicial apresentado é adequado.
7. A introdução («*Apresentação*») do manual permite a motivação dos alunos.
8. O índice de apresentação dos módulos de trabalho apresenta clareza e facilidade na procura de um tema.

##### B.2. Desenho

9. O material apresenta-se atractivo para o aluno.
10. O projecto gráfico facilita a sua utilização e motiva o aluno para a aprendizagem.

##### B.3. Formato e encadernação

11. O formato, as dimensões e o peso do manual do aluno, são adequados aos níveis etários em questão.
12. O número de páginas não é excessivo.
13. O número de páginas não é reduzido.
14. A encadernação em espiral é prática e manuseável.
15. Apresenta robustez suficiente para resistir à normal utilização.

##### B.4. Comunicação

16. A capa é atractiva.
17. O título adequa-se ao conteúdo do manual.
18. Os elementos gráficos e visuais estão distribuídos em cada página em função da sua importância.
19. Os textos apresentados são diversificados.
20. Empregam-se suficientes espaços em branco.
21. A apresentação gráfica (ícones e caixas) facilita a orientação ao longo do manual.
22. A estrutura e a ordem dos diversos módulos de trabalho apresentados é coerente.
23. O tipo e o tamanho da letra estão de acordo com a importância dos textos.
24. O papel utilizado é de qualidade suficiente.
25. Existe uma ampla variedade de esquemas gráficos que facilita a identificação dos temas.
26. A impressão em diferentes cores tornava-o mais atractivo.
27. Os diferentes tipos de ilustração relacionam-se adequadamente com o texto.
28. A impressão apresentada (uma só cor) é visualmente adequada.

#### **BLOCO C: Análise do ponto de vista didáctico**

##### C.1. Estrutura geral

##### C.1.1. Organização dos módulos de trabalho

29. É adequada e prática a organização em oito módulos.

- 30. Os títulos dos módulos são sugestivos e atractivos.
- 31. Existe uma progressão lógica entre os módulos.
- 32. Existe uma adaptação psicológica no desenvolvimento dos módulos (através dos textos introdutórios, questões iniciais apresentadas...).
- 33. A extensão dos módulos é adequada.

#### C.1.2. Organização das unidades didácticas

- 34. É adequada e prática a estrutura do manual em oito unidades.
- 35. A designação das unidades é sugestiva e atractiva.
- 36. Existe uma progressão lógica entre as unidades.
- 37. Existe uma adaptação psicológica no desenvolvimento das unidades.
- 38. A extensão das unidades é adequada.

#### C.1.3. As competências gerais do manual

- 39. O texto está claro e adequado ao nível de ensino.
- 40. Podem ser interessantes para os alunos destas idades.
- 41. Existe uma progressão coerente entre as competências.
- 42. São desenvolvidas nos módulos e nas unidades didácticas.

#### C.2. Estrutura metodológica das unidades

##### C.2.1. As apresentações (texto e ilustração)

- 43. Os textos introdutórios (extensão e redacção) são adequados ao nível dos alunos.
- 44. Os textos introdutórios, com a respectiva ilustração, motivam para a abordagem à unidade didáctica.
- 45. Os textos vão ao encontro das necessidades dos alunos deste nível.
- 46. São apresentadas questões (*«Para dialogar com os meus colegas e professor:»*) que despertam interesse pelo tema.
- 47. A imagem seguida do texto introdutório ilustra a respectiva unidade.

##### C.2.2. As competências

- 48. Encontram-se subordinadas ao tema desenvolvido em cada unidade.
- 49. Estão enquadradas de acordo com as competências gerais.
- 50. Apresentam-se de forma progressiva.
- 51. O texto é claro e adapta-se à idade dos alunos.

##### C.2.3. As ideias prévias

- 52. Têm como ponto de partida os conhecimentos que os alunos possuem.
- 53. Questionam aspectos sobre o seu quotidiano.
- 54. São questões que motivam para a descoberta da unidade.
- 55. Permitem o interesse, a descoberta e a discussão do ponto de vista de cada aluno.

##### C.2.4. Os conteúdos e as competências

- 56. Os conteúdos apresentados em cada unidade procuram dar resposta às competências gerais (pág. 8) do manual.
- 57. Os conteúdos apresentam-se completos.
- 58. As competências sugerem estratégias essenciais para o conhecimento do cinema.
- 59. As competências trabalham os valores e atitudes imprescindíveis para que os alunos aprendam a ter uma atitude crítica perante o cinema.
- 60. Adequam-se mais à orientação dos professores.

##### C.2.5. As ideias-chave

- 61. Apresentam a informação mais significativa de cada unidade.
- 62. Apresentam-se em esquemas bem estruturados.
- 63. Relacionam as ideias principais de forma simples e clara.
- 64. Apresentam-se de forma sintetizada.

##### C.2.6. As actividades

65. As actividades, em geral, estão em concordância com as competências propostas.
66. Permitem atingir as competências delineadas ao longo do manual.
67. As actividades das unidades adequam-se aos conteúdos apresentados.
68. Permitem explorar as capacidades expressas nas competências.
69. Promovem o desenvolvimento das competências gerais e específicas nos domínios dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes/valores.
70. São apresentadas actividades que podem ser realizadas individualmente ou em grupo.
71. Introduzem o aluno na reflexão e na compreensão do mundo cinematográfico.
72. O manual valoriza as actividades experimentais.
73. São apresentadas diversas actividades de forma a permitir hipóteses de escolha.
74. Permitem a aprendizagem significativa.
75. São suficientes para desenvolver as competências e conteúdos propostos em cada módulo de trabalho.
76. Permitem abordar os temas transversais.
77. Facilitam a interdisciplinaridade.
78. Estimulam a autonomia e a criatividade.

#### C.2.7. A informação

79. Fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina.
80. Valoriza as aprendizagens significativas.
81. Considera-se suficiente as duas secções: «Vamos conhecer» e «Para saber mais», que complementam os dois blocos de actividades.
82. Nas secções com os textos informativos, as ilustrações enriquecem e complementam os conteúdos.
83. Motiva para o saber e estimula o recurso a outras fontes de conhecimento e a outros materiais didácticos.
84. O conteúdo é atractivo para os alunos.

#### C.2.8. A avaliação

85. As propostas da secção «Auto-avaliação», presentes em todas as unidades, permitem saber quais os conteúdos em que o aluno ainda apresenta dúvidas, de forma a melhorar a sua aprendizagem.
86. Apresenta quadros distintos de acordo com o trabalho de grupo e o trabalho com a turma.
87. A avaliação individual aborda tanto os conteúdos, como as competências adquiridas.
88. A avaliação do trabalho em grupo permite desenvolver o espírito crítico em relação ao trabalho desenvolvido.
89. Considera o modelo de avaliação proposto como formativo.
90. Favorece a aprendizagem activa dos alunos.

#### C.2.9. Outras actividades

91. É interessante, pois os alunos podem construir individualmente seguindo as indicações, os seus próprios brinquedos ópticos.
92. Possibilita o desenvolvimento destas actividades em qualquer momento do manual.

### **BLOCO D: Apreciação global do manual do aluno**

#### D.1. Síntese descritiva

#### D.2. Síntese crítica e apreciativa

### 3. ÁMBITO DE ANÁLISIS: GUÍA DIDÁCTICA

#### **BLOCO E: Apresentação formal**

E.1. Desenho, formato e encadernação

95. O projecto gráfico facilita a sua utilização e é atractivo para o professor.

96. O formato é manuseável e prático.

97. A encadernação em espiral facilita a sua utilização.

#### **BLOCO F: Estrutura geral**

F.1. A introdução

98 – Contextualiza esta nova temática.

99 – Clarifica o que se pretende abordar.

F.2. A contextualização no currículo

100 – Clarifica o porquê da necessidade de integrar o cinema num contexto educativo.

101 – Justifica de que forma o cinema educativo pode integrar o currículo.

102 – Apresenta as diversas formas de explorar o cinema na sala de aula.

F.3. A apresentação do programa didáctico

103 – Justifica a necessidade da elaboração do programa didáctico.

F.4. As competências

104 – Enuncia com clareza as competências a que se propõe.

F.5. Os módulos e a metodologia de trabalho

105 – Clarifica o que se pretende nos principais módulos de trabalho do programa didáctico.

106 – Os módulos de trabalho permitem dar resposta às competências do programa.

107 – Permite conhecer a estrutura e o funcionamento (metodologia de trabalho) de cada unidade através de esquemas.

F.6. Programação e proposta de actividades

108 – Apresenta com clareza o plano global de programação.

109 – Os quadros sintetizam e resumem o conjunto das actividades.

110 – Apresenta informação sobre os recursos necessários.

111 – Oferece informação complementar para cada módulo de trabalho (proposta de actividades, sugestão de filmes...).

F.7. Metodologia do programa didáctico

112 – Apresenta as características metodológicas pelas quais o programa se rege e funciona.

F.8. Os critérios para a avaliação

113 – Apresenta quadros que podem ser utilizados de acordo com os parâmetros de avaliação da disciplina de «Área de Projecto».

114 – Refere a avaliação não só através do produto final como também durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

115 – Os critérios de avaliação dos alunos vão ao encontro das competências gerais do programa.

116 – Faz referência à auto-avaliação.

F.9. Os recursos e materiais didácticos complementares

117 – São apresentadas diversas sugestões de filmes consoante o tema que se pretende estudar.

118 – Os filmes sugeridos encontram-se de uma maneira geral nos clubes de vídeo e dvd.

119 – As sugestões literárias (resumo) oferecem a informação necessária ao professor, permitindo que este se interesse ou não, pela sua consulta.

**BLOCO G: Apreciação global do guia do professor**

G.1. Síntese descritiva

G.2. Síntese crítica e apreciativa

**4. ÁMBITO DE ANÁLISIS: DVD DIDÁCTICO****BLOCO H: O dvd didáctico**

H.1. Conteúdos

122 – É útil quer na parte da resolução do exercício (manual do aluno pág.77), quer na demonstração de alguns dos conceitos da linguagem cinematográfica.

123– Os conteúdos são actuais.

124 – Permite captar facilmente o interesse dos alunos.

125 – Permite a descoberta e o olhar crítico sobre a imagem.

H.2. Tratamento audiovisual

126 – A realização técnica da imagem é correcta.

127 – Está adaptado ao nível dos alunos.

128 – As imagens e o som apresentam uma boa qualidade.

129 – Mantém-se o interesse sobre as imagens apresentadas.

H.3. Abordagem didáctica

130 – É um complemento dos conteúdos do programa didáctico.

131 – Demonstra alguns dos conceitos da linguagem cinematográfica.

132 – O tempo de duração está adequado para o nível dos alunos.

**BLOCO I: Apreciação global do dvd**

I.1. Aplicação na aula

I.2. Realização

**5. ÁMBITO DE ANÁLISIS: VALORACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA DIDÁCTICO**

J. Opinião geral relativamente ao programa didáctico.

135. Qual a sua opinião geral relativamente ao programa didáctico?

K. Utilidade no currículo do Ensino Básico (4.º e 6.º ano).

136. Acha que tem utilidade no currículo do Ensino Básico (4.º e 6.º ano)?

L. Aspectos negativos que considera que este apresente.

137. Quais os aspectos negativos que considera que este apresente?

M. Aspectos positivos que considera que a implementação deste programa poderá trazer.

138. Que aspectos positivos considera que a implementação deste programa poderá trazer?

N. Observações finais

139. Observações finais

**DATOS DEL EXPERTO EVALUADOR**



### 1.3. Modelo de tablas de puntuaciones directas de los expertos

**Fornece informação correcta, actualizada, relevante e adequada aos alunos a que se destina**

|         |                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Discordo            | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
|         | Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
|         | Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**Considera-se suficiente as duas secções: «Vamos conhecer» e «Para saber mais», que complementam os dois blocos de actividades**

|         |                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Concordo            | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
|         | Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
|         | Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

**Nas secções com os textos informativos, as ilustrações enriquecem e complementam os conteúdos**

|         |                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Concordo            | 1          | 16,7       | 16,7              | 16,7                 |
|         | Concordo totalmente | 5          | 83,3       | 83,3              | 100,0                |
|         | Total               | 6          | 100,0      | 100,0             |                      |

## 1.4. Modelo y extracto de observaciones/valoraciones de los expertos

| ÍTEMS |     | OBSERVACIONES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | EXPERTOS                                                          |
|-------|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
|       |     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                   |
| G     | 120 | <p>- La Guía del Profesor incluye los apartados precisos para poner en contacto a los docentes con la temática, y también para informarles y darles orientaciones de cómo llevar a la práctica el Programa y evaluar sus efectos.</p> <p>- Comparativamente com o manual do aluno, é mais esquemático ao nível do desenho da pedagogia por objectivos, e sobretudo muito teórico em termos do desenvolvimento didáctico-pedagógico, mas pouco desenvolvido em termos cinematográficos e fílmicos.</p> <p>- Es concreta y eso facilita el uso. Bien estructurada y organizada en la presentación de las unidades siguiendo la lógica de los objetivos.</p> <p>- Apresentação do programa. Programação. Recursos complementares.</p> <p>- O manual está bem estruturado, de fácil consulta e bem concebido em termos de apoio ao professor.</p> <p>- O guia faz um enquadramento do cinema no currículo educativo apresentando as competências, programa e métodos de aplicação bem introduzidos e identificados com o livro do aluno, apresentando ao mesmo tempo sugestões alternativas de actividades a desenvolver com os alunos. Por fim apresenta uma lista de livros para elucidar sobre o tema.</p>                                                                                           | <p>Pu1</p> <p>Pu2</p> <p>Pc1</p> <p>Pc2</p> <p>Pp1</p> <p>Pp2</p> |
|       | 121 | <p>- Valoro la Guía como un elemento clave para llevar a la práctica el Programa en las aulas. Su claridad, orden y presentación es la adecuada para cumplir su cometido.</p> <p>- Bom manual para a justificação pedagógica do programa, apesar de não ter sido muito desenvolvido no campo dos conteúdos, metodologias e didácticas específicas, ou seja, que tenham directamente a ver com o meio (cinema) e com os canais (TV, vídeo, computador, etc...) que irão ser utilizados.</p> <p>- Es posible que parezca que vaya a poder trabajar aspectos de otras asignaturas cuando finalmente sólo se centra en el cine como contenido en sí, no como herramienta.</p> <p>- O esforço de «Programação» é positivo, bem como as indicações bibliográficas.</p> <p>- Está de acordo com as novas metodologias de ensino.</p> <p>- Este guia introduz o tema do cinema, tecnicamente distante do conhecimento geral, como algo acessível para aprender e ensinar. Com a “papinha toda feita” ao nível das competências, programação, sugestões de actividades e propostas dos materiais, o professor só tem que se orientar por este guia, pegar no manual do aluno e planificar as aulas. Os recursos e materiais didácticos são um excelente complemento para o aprofundar dos conhecimentos.</p> | <p>Pu1</p> <p>Pu2</p> <p>Pc1</p> <p>Pc2</p> <p>Pp1</p> <p>Pp2</p> |



## **2. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE LA EXPERIMENTACIÓN**



## 2.1. Cuestionario inicial de los alumnos

### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS



Olá amigo(a):

Vamos fazer-te umas perguntas sobre cinema. Queremos saber a tua opinião e se responderes sinceramente, estaremos prontos para iniciar contigo, uma apaixonante viagem pelo mundo do cinema.

Lembra-te que não tens que pôr o nome, portanto tenta responder tal como o conheces e o que pensas acerca dele.

#### A. Dados de identificação

(na alínea **a** e **c** rodeia a opção correspondente)

- a) Sexo:    (masculino)    (feminino)
- b) Idade: \_\_\_\_\_
- c) Ano escolar:    (4<sup>o</sup>)    (6<sup>o</sup>)    Turma: \_\_\_\_\_
- d) Nome da escola: \_\_\_\_\_
- e) Concelho: \_\_\_\_\_
- f) Profissão do pai: \_\_\_\_\_
- g) Profissão da mãe: \_\_\_\_\_
- h) Residência: \_\_\_\_\_

#### B. Nós e o cinema

1. Quantos televisores existem na tua casa?

|   |           |  |
|---|-----------|--|
| a | 0         |  |
| b | 1         |  |
| c | 2         |  |
| d | 3         |  |
| e | 4         |  |
| f | 5 ou mais |  |

2. Quantos leitores de vídeo existem na tua casa?

|   |           |  |
|---|-----------|--|
| a | 0         |  |
| b | 1         |  |
| c | 2         |  |
| d | 3         |  |
| e | 4         |  |
| f | 5 ou mais |  |

3. Quantos leitores de dvd existem na tua casa?

|   |           |  |
|---|-----------|--|
| a | 0         |  |
| b | 1         |  |
| c | 2         |  |
| d | 3         |  |
| e | 4         |  |
| f | 5 ou mais |  |

4. Quantos filmes vês por semana em casa (na televisão, em vídeo e em dvd)?

|   |                |  |
|---|----------------|--|
| a | Nenhum         |  |
| b | Um ou dois     |  |
| c | Três ou quatro |  |
| d | Cinco ou seis  |  |
| e | Mais de seis   |  |

5. No caso de teres um leitor de vídeo, quando é que o utilizas?

**(assinala até duas opções)**

|   |                                                   |  |
|---|---------------------------------------------------|--|
| a | Quando não tenho nada para fazer.                 |  |
| b | Quando quero ver um filme que gravei.             |  |
| c | Quando tenho em casa um filme que me apetece ver. |  |
| d | Quando compro um filme.                           |  |
| e | Quando alugo um filme.                            |  |

6. No caso de teres um leitor de dvd, quando é que o utilizas?

**(assinala até duas opções)**

|   |                                                   |  |
|---|---------------------------------------------------|--|
| a | Quando não tenho nada para fazer.                 |  |
| b | Quando tenho em casa um filme que me apetece ver. |  |
| c | Quando compro um filme.                           |  |
| d | Quando alugo um filme.                            |  |

7. És sócio(a) de algum clube de vídeo ou de dvd?

|   |     |  |
|---|-----|--|
| a | Sim |  |
| b | Não |  |

8. Já foste ao cinema?

|   |     |  |
|---|-----|--|
| a | Sim |  |
| b | Não |  |

☞ No caso de **nunca teres ido ao cinema**, não respondas às questões número **9, 10, 11 e 12**.

9. Gostas de ir ao cinema?

|   |          |  |
|---|----------|--|
| a | Sim      |  |
| b | Não      |  |
| c | Às vezes |  |

10. Quantos filmes vês por mês na sala de cinema?

|   |                |  |
|---|----------------|--|
| a | Um ou dois     |  |
| b | Três ou quatro |  |
| c | Cinco ou seis  |  |
| d | Mais de seis   |  |

11. Vais mais vezes ao cinema ao fim-de-semana do que durante a semana?

|   |          |  |
|---|----------|--|
| a | Sim      |  |
| b | Não      |  |
| c | Às vezes |  |

12. Qual o nome dos últimos três filmes que viste numa sala de cinema?

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

13. Com quem vês os filmes com mais frequência? **(assinala até duas opções)**

|   |                    |  |
|---|--------------------|--|
| a | Sozinho(a)         |  |
| b | Com os meus pais   |  |
| c | Com os meus irmãos |  |
| d | Com os meus amigos |  |
| e | Com outros         |  |



### C. O mundo do cinema

☞ No caso de **nunca teres ido ao cinema**, não respondas às questões número **14, 15 e 16**.

14. Quando passa um filme novo na sala de cinema:

|   |                                                                           |  |
|---|---------------------------------------------------------------------------|--|
| a | Vou ao cinema porque há um filme novo.                                    |  |
| b | Vou ao cinema porque conheço o trabalho do realizador.                    |  |
| c | Vou ao cinema porque gosto de ver o actor ou a actriz principal do filme. |  |
| d | Não vou ao cinema.                                                        |  |

15. Quando vais ao cinema, tens por hábito:

|   |                                                       |  |
|---|-------------------------------------------------------|--|
| a | Sair do lugar quando o filme termina.                 |  |
| b | Sair do lugar durante a projecção da ficha técnica.   |  |
| c | Sair do lugar no final da projecção da ficha técnica. |  |

16. Vais ao cinema porque:

|   |                                        |  |
|---|----------------------------------------|--|
| a | É hábito e aproveito para me distrair. |  |
| b | Há um filme que me interessa ver.      |  |

17. Achas importante saber como funciona o mundo do cinema?

|   |                                                                            |  |
|---|----------------------------------------------------------------------------|--|
| a | Não faz sentido na minha vida.                                             |  |
| b | Não vejo os filmes de outra forma.                                         |  |
| c | É importante para os especialistas de cinema.                              |  |
| d | É importante para mim, pois permite-me saber mais sobre o cinema que vejo. |  |

18. Saber como funciona o mundo do cinema, muda a nossa forma de vê-lo pois:

|   |                                |  |
|---|--------------------------------|--|
| a | Veremos mais cinema.           |  |
| b | Veremos menos cinema.          |  |
| c | Veremos cinema de outra forma. |  |

**D. Os conteúdos do cinema**

19. Escolhes os filmes que vês consoante os géneros cinematográficos?

|   |          |  |
|---|----------|--|
| a | Sim      |  |
| b | Não      |  |
| c | Às vezes |  |

20. Quais os géneros cinematográficos que habitualmente vês?

(assinala até três opções)

|   |                   |  |
|---|-------------------|--|
| a | Aventura          |  |
| b | Comédia           |  |
| c | Policia           |  |
| d | Épico             |  |
| e | Drama             |  |
| f | Terror            |  |
| g | Ficção Científica |  |
| h | Musical           |  |
| i | Western           |  |
| j | Documental        |  |

21. Quais os géneros cinematográficos que gostas mais?

(assinala até três opções)

|   |                   |  |
|---|-------------------|--|
| a | Aventura          |  |
| b | Comédia           |  |
| c | Policia           |  |
| d | Épico             |  |
| e | Drama             |  |
| f | Terror            |  |
| g | Ficção Científica |  |
| h | Musical           |  |
| i | Western           |  |
| j | Documental        |  |

22. Indica os géneros cinematográficos que gostas mais: **(assinala os que colocaste anteriormente por ordem de preferência)**

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

23. Quais os teus heróis preferidos? **(assinala três por ordem de preferência)**

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

24. Recentemente tens visto os heróis referidos na resposta anterior, em algum filme?

|   |     |  |
|---|-----|--|
| a | Sim |  |
| b | Não |  |

25. Tens sempre conhecimento dos filmes novos que aparecem?

|   |             |  |
|---|-------------|--|
| a | Sim         |  |
| b | Não         |  |
| c | Muito pouco |  |

26. Se respondeste **sim** ou **muito pouco** na pergunta anterior, como tens conhecimento dos filmes novos que aparecem? **(assinala até duas opções)**

|   |                                   |  |
|---|-----------------------------------|--|
| a | Através da publicidade televisiva |  |
| b | Através de programas sobre cinema |  |
| c | Em revistas ou jornais            |  |
| d | Com os amigos                     |  |

27. Podemos analisar os filmes tal como fazemos com os textos de autor?

|   |                                                                     |  |
|---|---------------------------------------------------------------------|--|
| a | Não, os filmes são para nos distrair, não para falarmos sobre eles. |  |
| b | Sim, é importante para os conhecer melhor.                          |  |

28. Achas necessário interpretar um filme tal como fazemos com os textos de autor?

|   |                                                           |  |
|---|-----------------------------------------------------------|--|
| a | Não, é uma perda de tempo.                                |  |
| b | Sim, tem utilidade na nossa formação.                     |  |
| c | Não, pois desconcentro-me em relação à história do filme. |  |
| d | Sim, ajuda-nos a descobrir as mensagens transmitidas.     |  |

29. O cinema mostra a realidade tal como ela é?

|   |                                            |  |
|---|--------------------------------------------|--|
| a | Sim, mostra.                               |  |
| b | Não, o cinema é apenas ficção.             |  |
| c | Depende dos géneros cinematográficos.      |  |
| d | O cinema habitualmente altera a realidade. |  |

30. Achas que o cinema pode “enganar” o espectador?

|   |          |  |
|---|----------|--|
| a | Sim      |  |
| b | Não      |  |
| c | Às vezes |  |

31. No caso de achares que o cinema “engana” o espectador, indica de que forma:

\_\_\_\_\_

32. Já pensaste alguma vez sobre os meios utilizados pelo cinema, para fazer com que se goste tanto de um filme?

|   |                               |  |
|---|-------------------------------|--|
| a | Sim                           |  |
| b | Não                           |  |
| c | Esta questão não é importante |  |

33. Se tens conhecimento de alguns meios (efeitos especiais) utilizados, indica três:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

34. Achas que as apresentações dos filmes (trailer) têm um forte poder para convencer-te em ver determinado filme?

|   |          |  |
|---|----------|--|
| a | Sim      |  |
| b | Não      |  |
| c | Às vezes |  |

35. Para que servem as apresentações dos filmes (trailer) ou os cartazes sobre os filmes?

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

36. Qual a tua opinião em relação a cenas de grande violência?

|   |                       |  |
|---|-----------------------|--|
| a | Procuro compreender.  |  |
| b | Não me interessa.     |  |
| c | Gosto e interesse-me. |  |
| d | Não gosto.            |  |

37. Qual a tua opinião em relação às cenas de amor num filme?

|   |                       |  |
|---|-----------------------|--|
| a | Fazem todo o sentido. |  |
| b | Não me interessa.     |  |
| c | Gosto e interesse-me. |  |
| d | Depende do filme.     |  |

38. Tens conhecimento da linguagem própria que o cinema tem?

|   |     |  |
|---|-----|--|
| a | Sim |  |
| b | Não |  |

39. Achas que conheces os códigos específicos (planos, ângulos...) da linguagem do cinema?

|   |             |  |
|---|-------------|--|
| a | Sim         |  |
| b | Não         |  |
| c | Muito pouco |  |

40. Achas que o conhecimento da linguagem cinematográfica permite ver melhor um filme?

|   |        |  |
|---|--------|--|
| a | Sim    |  |
| b | Não    |  |
| c | Talvez |  |

#### E. Nós como espectadores

41. Dedicas muito do teu tempo livre a ver filmes?

|   |          |  |
|---|----------|--|
| a | Não      |  |
| b | Sim      |  |
| c | Às vezes |  |

42. Se tiveres respondido na pergunta 41, a alínea **b** ou **c**, porque motivo dedicas grande parte do tempo livre a ver cinema?

|   |                                                           |  |
|---|-----------------------------------------------------------|--|
| a | Porque é hábito e serve para me distrair.                 |  |
| b | Porque estreia um filme.                                  |  |
| c | Para “experimentar” novas aventuras.                      |  |
| d | Porque me interesso pelo filme e é útil para me instruir. |  |

43. Achas que está certo os pais proibirem as crianças de ver determinados filmes?

|   |                  |  |
|---|------------------|--|
| a | Não              |  |
| b | Sim              |  |
| c | Depende do filme |  |

44. Se respondeste **sim** na pergunta anterior, justifica a tua resposta.

---



ERROR: stackunderflow  
OFFENDING COMMAND: ~

STACK: